

Biblioteca  
D5809. M43  
2004

RESERVADO



**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA**  
**INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**

**MESTRADO EM: (Sociologia Económica e das  
Organizações)**

**EMPREGABILIDADE E CIDADANIA**

**(Expectativas dos Alunos do Secundário Face à Inserção no Mercado  
de Trabalho)**

**2 Volumes (vol I)**

**João António Cavaco Medeiros**

**Orientação:** Doutora Margarida Maria Simões Chagas Lopes

**Júri:**

**Presidente:** Doutora Ilona Kovács

**Vogais:** Doutora Margarida Maria Simões Chagas Lopes

Doutor Belmiro Gil Cabrito

**Junho de 2004**

# GLOSSÁRIO DE TERMOS E ABREVIATURAS



**AERSET** (Associação Empresarial da Região de Setúbal)

**AIE** (Aparelhos Ideológicos do Estado)

**APEESSA** (Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola Secundária Santo André)

**BID** (Banco Internacional para Desenvolvimento)

**BIRD** (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento)

**CE** (Comissão Europeia)

**CES** (Conselho Económico Social)

**CGTP** (Confederação Geral de Trabalhadores Portugueses)

**CMB** (Câmara Municipal do Barreiro)

**CMM** (Câmara Municipal da Moita)

**CNAVES** (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior)

**CONFAP** (Confederação Nacional de Associação de Pais)

**CSPOVA** (Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Activa)

**CSPOPE** (Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento dos Estudos)

**DETEEP** (Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional)

**EBJC** (Escola Profissional Bento de Jesus Caraça)

**EUA** (Estados Unidos da América)

**EUROSTAT** (European Statistics Guide)

**FMI** (Fundo Monetário Internacional)

**IDICT** (Instituto de Inspecção das Condições de Trabalho)



**IEFP** (Instituto de Emprego e Formação Profissional)

**INE** (Instituto Nacional de Estatística)

**IPSS** (Instituições Privadas de Solidariedade Social)

**LBSE** (Lei de Bases do Sistema Educativo)

**ME** (Ministério da Educação)

**OCDE** (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico)

**OEFP** (Observatório do Emprego e Formação Profissional)

**OPES** (Observatório Permanente do Ensino Secundário)

**OTL** (Ocupação dos Tempos Livres)

**PISA** (Project for International Student Assessment)

**PME** (Pequenas e Médias Empresas)

**SES** (Social-Economic Status)

**TIC** (Tecnologias da Informação e Comunicação)

**TPCO** (Trabalhadores por Conta de Outrém)

**UCAPA** (União Concelhia das Associações de Pais de Almada)

**UEM** (União Económica e Monetária)

**UGT** (União Geral de Trabalhadores)

**UNESCO** (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

**UNICEF** (Fundo Internacional das Nações Unidas para a Protecção às Crianças)

**UNIVA** (Unidade de Inserção na Vida Activa)

## RESUMO E PALAVRAS-CHAVE

**EMPREGABILIDADE E CIDADANIA : Expectativas dos Alunos do Ensino Secundário face à sua inserção no Mercado de Trabalho**

Procuraremos desenvolver ao longo do nosso trabalho a relação (que nos parece cada dia mais estreita) entre *empregabilidade e cidadania*, ressaltando os seguintes aspectos:

- o direito à *formação ao longo da vida* não pode perpetuar uma sociedade de educação a dois níveis. Nos países da OCDE, uma parte crescente da população com actividades económicas integra uma "*economia do saber*" e exige níveis altos de qualificação. E todos os outros?;
- um sistema plural de parcerias com estabelecimentos de ensino, autarquias, sindicatos, empresas ... deveria permitir que esta formação se fizesse ora na escola ora em contexto de trabalho, permitindo a actualização de conhecimentos e a aquisição de outras competências que facultassem a todos uma verdadeira (e justa!) integração no(s) *novo(s) mercado(s) de trabalho*;
- para além de outros factores, só uma equitativa apropriação de novas tecnologias pode ajudar o desenvolvimento e a plena integração de uma população que, como a nossa, apresenta uma taxa significativa de abandono escolar e possui baixa escolaridade.

**Palavras-chave:** empregabilidade, cidadania, educação ao longo da vida, expectativas de inserção, SES (estatuto sócio-económico) das famílias, novo mercado de trabalho.

## SUMMARY AND KEY VOCABULARY

**EMPLOYABILITY AND CITIZENSHIP - Secondary School Students' expectations in relation to entering the job market.**

This paper examines the relationship, which every day seems stronger, between *employability and citizenship*. It emphasises the following points:

- the right to *life-long-learning* cannot continue while education in society exists on two levels. In the western economically developed countries, a growing part of the economically active population is part of a *community of knowledge* that demands high levels of qualifications. However, what about all the other citizens?
- a *plural system* of partnerships between educational establishments, local authorities, trade unions and businesses should allow this training and education, whether it takes place in educational establishments or in work context, to keep citizens' knowledge up to date. They should also have the opportunity to acquire new skills that would give them a realistic, and deserved, opportunity to become integrated into *new work markets*;
- along with other factors, only by fairly making available new technologies, can we help fully integrate and develop our population, which has a high rate of school dropouts and a low level of educational qualifications.

**Key Vocabulary:** employability, citizenship, life-long-learning, expectations of social acceptance, socio economic status (SES) of families, new work-markets.

# ÍNDICE



## (Volume I)

Glossário de termos e abreviaturas .....	2
Resumo e palavra-chave .....	4
Índice.....	5
Lista de Quadros e Figuras.....	9
Introdução .....	10
Parte I –Enquadramento Teórico.....	12
1. Educação, Desenvolvimento económico e Coesão Social.....	12
2. Da vertente institucional à valorização individual/A construção de uma cidadania activa .....	16
3. Do “velho” ao “novo” mundo do trabalho.....	19
4. O “novo” mundo do trabalho .....	22
4.1. A acumulação flexível .....	23
5. Relações empregabilidade/cidadania .....	26
6. Ainda o capital humano .....	29
7. Contornos para uma formação multidimensional .....	37
8. Teorias sociológicas da educação ( um olhar panorâmico) .....	39
8.1. Análises funcionalistas .....	39
8.2. Análises marxistas .....	42
8.2.1. Educação e trabalho .....	43
8.2.2. Controlo da escola .....	44
8.2.3. Teorias da reprodução social .....	45
8.2.3.1. Baudelot e Establet: a teoria das redes .....	46
8.2.3.2. Bowles e Gintis .....	47

8.3. Análises Weberianas .....	49
8.3.1. Weber .....	49
8.3.2. Credencialismo duro .....	51
8.3.3. Credencialismo débil .....	52
8.4. Pierre Bourdieu .....	53
9. Síntese dos aspectos teóricos a apurar no caso português.....	55
<b>Parte II – Abordagem Metodológica .....</b>	<b>58</b>
1.Caracterização geral do problema em Portugal face ao objectivo da investigação .....	58
1.1. Ao nível da formação geral de base .....	59
1.1.1. Referência aos resultados pertinentes dos PISA .....	60
1.2. Ao nível da formação ao longo da vida .....	62
1.3. Os processos de inserção laboral - dados do OPES .....	64
2. Descrição das Metodologias da recolha de informação .....	69
2.1. Os inquéritos: caracterização geral .....	70
2.1.1. Professores .....	70
2.1.2. Alunos (12º ano 2002/2003) .....	70
2.1.3. Alunos (12º ano 2000/2001) .....	71
2.1.4. Alunos (ensino recorrente 2002/2003) .....	72
2.2. As entrevistas: estrutura geral .....	72
2.2.1. Escola .....	72
2.2.2. Autarquias .....	74
2.2.3. Associação de Pais.....	75
2.2.4. Associação Empresarial (AERSET) .....	77
<b>Parte III – Abordagem Empírica .....</b>	<b>80</b>
1. Caracterização Geral das Populações objecto de estudo .....	80
1.1. Caracterização dos inquiridos .....	80
1.1.1. Professores .....	80
1.1.2. Alunos (12º ano 2002/2003) .....	81

1.1.3. Alunos (12º ano 2000/2001).....	84
1.1.4. Alunos (12º ano/Ensino Recorrente) .....	87
1.2. Caracterização dos Entrevistados.....	89
1.2.1. Escolas .....	89
1.2.2. Autarquias.....	92
1.2.3. Associação de Pais.....	93
1.2.4. AERSET (Associação Empresarial da Região de Setúbal).....	97
2. Breve referência à Metodologia de Análise de Dados – Análise de Contingência e Análise Discriminante.....	98
3. Análise dos principais resultados .....	101
3.1. Professores .....	101
3.2. Recorrente.....	107
3.2.1. Discriminantes da Inserção.....	111
3.3. Alunos 12º (2002/2003) .....	122
3.3.1. Discriminantes do voluntariado.....	126
3.4. Alunos 12º (2000/2001).....	131
3.4.1. Discriminantes Alunos 2001 .....	133
Parte IV – Conclusões e Recomendações.....	137
Bibliografia.....	146

# **ÍNDICE**

**(Volume II)**

## **ANEXOS**

**LISTA DE ENTREVISTADOS.....3**

**INQUÉRITOS.....4**

**PLANO DE APURAMENTOS (Análise de Contingência)....33**

**GUIÕES DE ENTREVISTA (BREVE RESUMO  
DO CONTEÚDO DE CADA UMA DELAS).....84**

**CARACTERIZAÇÃO DOS INQUIRIDOS.....97**

**ANÁLISE DISCRIMINANTE .....149**



## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

**Quadro I** - Percentagem de indivíduos com, pelo menos, o ensino secundário completo (UE) - 1999.

**Quadro II** - População (%) com 18-24 anos que não se encontra a frequentar qualquer grau de ensino e não possui o secundário completo (UE) - 2001.

**Gráfico I** - Saídas Antecipadas (*Early school-leavers*) no conjunto da UEM e Estados Candidatos.

**Gráfico II** - Realização de acções de Formação Profissional no triénio 1998/2000.

**Gráfico III** - *Life-long learning* no conjunto da UEM e Estados Candidatos.

# INTRODUÇÃO

Procuraremos desenvolver ao longo do nosso trabalho a relação (que nos parece cada dia mais estreita) entre *empregabilidade*<sup>1</sup> e *cidadania*<sup>2</sup>, ressaltando os seguintes aspectos:

- o direito à formação ao longo da vida<sup>3</sup> não pode perpetuar uma sociedade de educação a dois níveis. Nos países da OCDE, uma parte crescente da população com actividades económicas integra uma “*economia do saber*” e exige níveis altos de qualificação<sup>4</sup>. E todos os outros?
- um sistema plural de parcerias<sup>5</sup> com estabelecimentos de ensino, autarquias, sindicatos, empresas ... deveria permitir que esta formação se fizesse ora na escola ora em contexto de trabalho, permitindo a actualização de conhecimentos e a aquisição de outras competências que facultassem a todos uma verdadeira (e justa!) integração no(s) *novo(s) mercado(s) de trabalho*;
- para além de outros factores, só um combate mais a sério à infoexclusão pode ajudar o desenvolvimento e a plena integração de uma população que, como a nossa, apresenta uma taxa significativa de abandono escolar e possui baixa escolaridade.

---

<sup>1</sup> Do inglês “employability”, aptidão necessária para conseguir e manter um emprego.

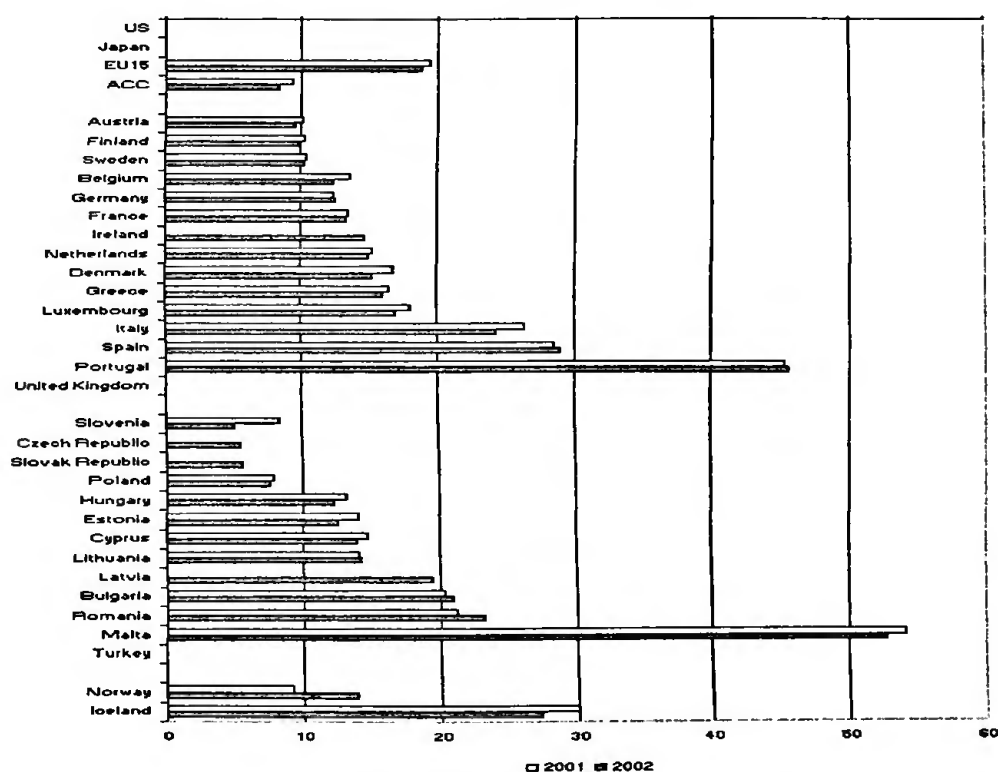
<sup>2</sup> O sociólogo inglês T.H. Marshall (1967), em *Cidadania, Classe Social e Status*, distinguia três dimensões na construção histórica da cidadania: a civil, a política e a social. Na sua concepção, no século XVIII criaram-se as condições para o desenvolvimento da *cidadania civil*. Nesta época ganharam reconhecimento o direito à liberdade de expressão, de pensamento e de religião. A doutrina dos direitos naturais e dos direitos humanos ganhou a dimensão civil e apontou o futuro. No século XIX desenvolveram-se os direitos políticos, sobretudo o direito à participação, criando a *cidadania política*. No século XX vimos a cidadania estender-se para a esfera social promovendo o desenvolvimento dos direitos sociais e económicos como o direito à educação, ao bem-estar, à saúde, ao trabalho, etc., dando origem à *cidadania social*.

<sup>3</sup> Na verdade, a “educação e formação ao longo da vida” deve permitir a cada um aprender, desenvolver e praticar as capacidades de cidadania, civil política e social, na esteira de Marshall. Nelas estão implícitas as dimensões políticas, sociais, culturais e produtivas. Trata-se de um aprendizagem que concilie o saber, o lazer, o trabalho e o prazer.

<sup>4</sup> OCDE (2003), *Education at a Glance*.

Se é um facto que, de acordo com as Estatísticas do Ministério da Educação<sup>6</sup>, durante a década de 90 as taxas de abandono desceram cerca de 10% (de 12,5% em 1991 para 2,7% em 2001), os valores relativos à saída antecipada ainda são muito elevados (cerca de um em cada quatro portugueses com idade entre os 18 e os 24 anos, em 2001) e situam-nos mesmo no último lugar no conjunto dos membros da UEM, como se verifica pelo Gráfico I.

**Gráfico I: Saídas Antecipadas (*Early school-leavers*)<sup>7</sup> no conjunto da UEM e Estados Candidatos**



Fonte: EUROSTAT (2003), *General Statistics - Education* (informação on-line).

<sup>5</sup> MARQUES, M.M.F. (1995), *O Partenariado na Escola*, Cadernos de Organização e Gestão Escolar - 5, Instituto de Educação e Emprego, Lisboa.

<sup>6</sup> Dados obtidos por consulta electrónica (<http://min-edu.gov.pt>).

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Um olhar interdisciplinar<sup>8</sup> constituirá a nossa primeira preocupação.

Recorreremos a contribuições da Economia do Trabalho, dos Recursos Humanos e da Educação, bem como da Economia do Desenvolvimento. Faremos reflectir na nossa investigação algumas contribuições recentes da Sociologia (de Empresa, da Educação, do Trabalho), fazendo apelo às tendências actuais da Psicossociologia das Organizações e do Direito do Trabalho, no sentido de pormos a nu a articulação macro/micro da problemática que abordamos.

Particular atenção será dada às *Teorias dos Ciclos de Vida e Análise Longitudinal das Trajectórias de Actividade*<sup>9</sup>, bem como às *Fontes e Modalidades de Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida*<sup>10</sup>.

### 1. Educação, Desenvolvimento económico<sup>11</sup> e Coesão Social

Nos tempos que vivemos e nos que se avizinham, em que o *conhecimento* constitui um *activo* muito importante em qualquer actividade económica e em que as necessidades de formação e de aprendizagem se manterão ‘acesas’ ao longo de toda a vida<sup>12</sup>, parece inevitável uma *dualização social* crescente entre os que possuem elevadas e boas

---

<sup>7</sup> Definida pelo EUROSTAT como a percentagem da população com idade entre os 18 e os 24 anos que atingiu no máximo o 9º ano e não se encontrava em educação ou formação no período de referência.

<sup>8</sup> E, tanto quanto possível, transdisciplinar.

<sup>9</sup> CHAGAS LOPES, Margarida e PINTO, Aquiles, (1999), *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Oeiras: CELTA Editora.

<sup>10</sup> CHAGAS LOPES, Margarida, (1999), *Condicionantes Estruturais e Processos de Decisão Sequencial nas Estratégias de Investimento em Capital Humano*, Lição Síntese para Provas de Agregação, ISEG, Lisboa.

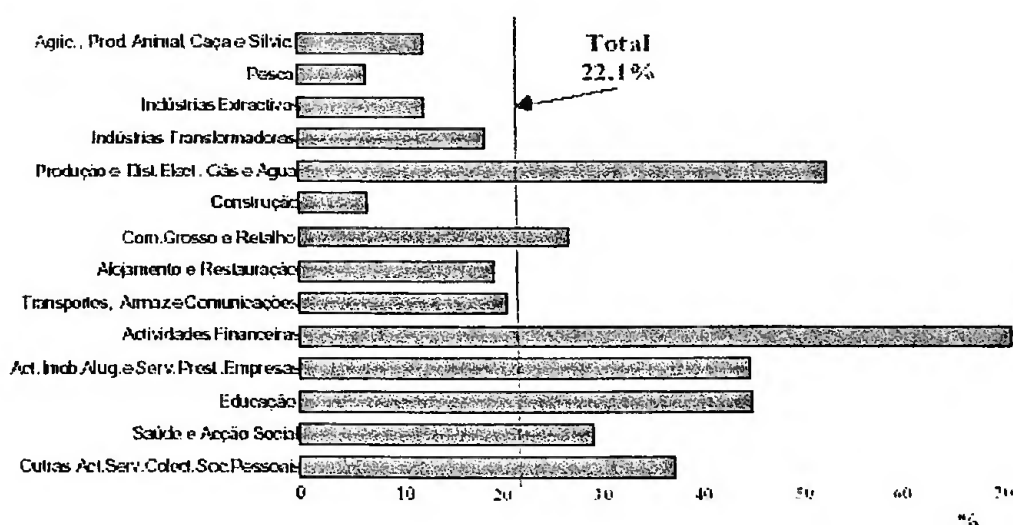
<sup>11</sup> MESQUITA, Leopoldo, (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico - Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

<sup>12</sup> Ou a “Vida ao Longo da Aprendizagem”, como refere Licínio Lima, Jornal “A Página”, Setembro de 2002, p.21.

qualificações *à partida* destinados a ser os “analistas simbólicos” de que fala R. Reich<sup>13</sup>, e os que entram no mercado de emprego carregando fragilidades de formação inicial e suportando muito débeis vinculações laborais.

Os trabalhadores portugueses escolarmente pouco qualificados devem merecer, por isso, toda a atenção dos poderes públicos e de toda a iniciativa empresarial e sindical<sup>14</sup>. Não só pelo facto de serem pouco escolarizados, mas também pelo sub-aproveitamento, ou melhor, a não *endogeneização* pelas empresas das suas competências (*formais, não-formais e informais*). Uma realidade já diagnosticada no estudo “Evolução das Políticas de Formação nas Empresas” editado pelo OEFP<sup>15</sup>, onde se destaca que não mais do que 22,1% do tecido empresarial português investia na formação em 2001, como se pode ver no Gráfico II.

**Gráfico II: Realização de acções de Formação Profissional no triénio 1998/2000**



Fonte: DETEFP (2001)

<sup>13</sup> REICH, Robert, (1993), *O trabalho das nações*, Lisboa, Edições Quetzal.

<sup>14</sup> No entanto, em 2002, somente 2,9% da população portuguesa dos 25-64 anos participou em acções de formação, de acordo com o último “Inquérito à força de trabalho” do Eurostat, que revela também que o nível escolar da população portuguesa continua a ser extremamente baixo quando comparado com a média europeia. Em Portugal, 74,9% dos empregados possuem um nível de ensino inferior ao Secundário completo, quando a média na União Europeia é apenas de 35,4%, ou seja, menos de metade da portuguesa.

Os trabalhadores portugueses correm, actualmente, sérios riscos de sofrerem uma dupla penalização, no contexto europeu e mundial da globalização económica. Além de serem preteridos pelas suas débeis qualificações escolares, também não lhes serão consideradas as suas competências profissionais, adquiridas ao longo de *trajectórias profissionais* muitas vezes bastante ricas. É que vários países europeus, que já dispõem de uma mão-de-obra mais escolarizada, estão a investir muito na avaliação, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, seja pela formação, seja pelo exercício profissional, seja em qualquer outra actividade humana.

Ora, a problemática da *coesão social* também se joga no plano da *sociedade da informação*, com uma acuidade crescente. Sinal evidente disso é toda a reflexão produzida sobre a “infoexclusão”<sup>16</sup>. É que a *nova geografia ‘variável’* de acesso ao conhecimento<sup>17</sup> integra uma procura mais individualizada e, por este meio, ainda mais susceptível de provocar e aprofundar desigualdades, sem que a sua emergência e manifestação sejam tão visíveis, como o eram no terreno escolar e formal tradicional<sup>18</sup>. Por isso, o risco de ser cavado um novo fosso entre os que têm e aqueles que não têm acesso à informação, bem como ao seu adequado processamento, deve ser combatido desde os primeiros anos de escolaridade<sup>19</sup>, por forma a minorar as condições de exclusão nesta nova sociedade .

<sup>15</sup> CHAGAS, Franklin, MOURA, Karla, MOURA, Rui, NUNES, Carlos, PEDREIRA, Jorge e SIMÕES, Isidro (2001), trabalho colectivo.

<sup>16</sup> Em plena ‘Era da Informação’, é fundamental que se ‘democratizem’ as ferramentas tecnológicas, um dos principais requisitos do novo mercado de trabalho, para que os novos recursos de comunicação e tecnologia não se transformem num factor de aprofundamento da exclusão social.

<sup>17</sup> CASTELLS, Manuel (1999), *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Massachusetts: Blackwell Publishers.

<sup>18</sup> O chamado analfabetismo funcional, de que os RELATÓRIOS PISA (*Programme for International Student Assessment*) dão uma imagem fiel.

<sup>19</sup> O que não acontece com a actual Reforma do Ensino Básico, dado o seu carácter “precocemente” vocacional. Uma opção destas só pode ser entendida como visando enfraquecer a formação de base que o sistema educativo português deve oferecer a todos os jovens em idade escolar, antes destes realizarem opções de continuidade de estudos diferenciadas, visando diferentes finalidades e respostas também elas diferenciadas de acordo com o seu trajecto pessoal. Estamos, isso sim, perante uma antecipação forçada dessas opções, realizadas a um nível etário ainda muito baixo, muito mais

Em termos *prospectivos*, esta relação da educação e da formação com a integração e a coesão sociais pode evoluir segundo cenários diversificados<sup>20</sup>, variando sobretudo em função da evolução de três *variáveis-chave*, a saber: a expansão da chamada *sociedade da informação/sociedade do conhecimento*, a capacidade do sistema de ensino e de formação acolher e responder à diversidade e o tipo de políticas públicas<sup>21</sup>.

Neste quadro,

“ (...) a escola tradicional, prisioneira do seu modelo histórico<sup>22</sup>, do seu gigantismo como sistema social e dos corporativismos que dificultam continuamente a sua mudança, uma mudança mais e mais urgente e profunda, pode correr o risco de se ver socialmente procurada de modo crescentemente desencantado.”<sup>23</sup>

Este modelo está, entretanto, a rigidificar-se, em confronto com os novos e imensos meios de ensino e de aprendizagem, uma vez que o seu carácter nacional, central e prescritivo, com um corpo muito rígido e coeso de programas, de normas, de funcionários e de certificações, esbarra com a pluralidade de fontes de saber, a flexibilidade de ensino e de aprendizagem, a multiplicidade de centros de formação e de instituições de avaliação e certificação.

Oiçamos, a este propósito, Raul Iturra<sup>24</sup>

(...) A escola da minha saudade, como diz Luís Souta<sup>25</sup>, é, para mim, autor deste texto, a escola da igualdade. (...) A escola do insucesso foi criada para produzir a força de trabalho de toda nação. Essa que divide o grupo social numa minoria de intelectuais e numa maioria de operariado, com amplas possibilidades de desemprego. (...) A miséria

---

próximo dos 10 anos de idade que o fascismo português impunha do que dos 15 que a democracia consagrou.

<sup>20</sup> KOVÁCS Ilona, “Evolução recente e perspectivas do estudo e da melhoria das condições de trabalho”, *op. cit.* e “Trabajo, cualificaciones y aprendizaje a lo largo de la vida - Ilusiones y problemas de la sociedad de la información”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 82, Abril-Junho de 1998.

<sup>21</sup> KOVÁCS, Ilona, e CASTILLO, Juan José SANTOS, (1998), *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*, Oeiras: CELTA Editora.

<sup>22</sup> Amplamente discutido na abordagem que adiante fazemos a algumas das mais paradigmáticas teorias sociológicas da educação.

<sup>23</sup> LIMA, Licínio, “Recentralização do centralismo”, *Jornal “A Página”*, Outubro de 2003, p.21.

<sup>24</sup> ITURRA, Raúl, *Jornal “A Página”*, Janeiro 2003, p. 30.

do mundo começa, para o estudante, no seu insucesso. Provocado pela diferença de classe social da origem dos saberes que são obrigados a entenderem, queiram ou não. E que, digo eu, acabam por abandonar. O nosso país é o que mais faltas acusa de conclusão do currículo escolar. O insucesso é a miséria do mundo e é causado pelas estruturas sociais da economia ou, como eu denomino, a reciprocidade dentro da mais valia.”

A sua reorientação terá de ser um processo social contínuo, direccionado, pensado a médio prazo e participado. Os principais actores terão de estar envolvidos: professores, alunos e pais, em articulação com as autarquias e outros agentes sociais locais.

## **2. Da vertente institucional à valorização individual / A construção de uma cidadania activa<sup>26</sup>**

No plano nacional, tanto como ao nível europeu, o conceito de *educação e formação ao longo da vida* é hoje uma questão candente. Algumas organizações/instituições consagraram-lhe “livros brancos” e outros importantes documentos de orientação política e estratégica. A OCDE, por seu lado, produziu uma série de trabalhos importantes sobre o assunto. Depois de ter consagrado 1996 como o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida<sup>27</sup>, e desenvolvido o conceito em diversas declarações e iniciativas, a CE publicou em Outubro de 2000 um *Memorando*<sup>28</sup> consagrado ao tema. Alargando a orientação seguida pelo Livro Branco (1995), *Ensinar e Aprender - rumo à Sociedade Cognitiva*, encara a educação e a formação ao longo da

---

<sup>25</sup> SOUTA, Luís, (1995), *A escola da nossa saudade*, Porto: Profedições/A PÁGINA.

<sup>26</sup> Simultaneamente civil, política e social, na esteira de Marshall, como vimos atrás.

<sup>27</sup> DELORS, Jacques et alli. (1996), *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Lisboa: Edições ASA.

<sup>28</sup> MEMORANDO SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (2000), CE.



vida como um meio de atingir não apenas os objectivos de *prosperidade económica*<sup>29</sup> mas também a *cidadania activa*<sup>30</sup>.

O estudo publicado pela Eurydice<sup>31</sup>, em Março de 2000, sobre a contribuição dos sistemas educativos para o objectivo de aprendizagem ao longo da vida, veicula a ideia de que este é um tema *federador* no plano europeu, ao qual conduzem diferentes vias, sendo ao mesmo tempo um conceito ao serviço da escolha dum novo modelo social<sup>32</sup>.

De 21 a 23 de Março de 2001, a Presidência sueca organizou em Eskilstuna uma conferência intitulada *A educação de adultos na Europa do conhecimento*. Esta conferência foi o prolongamento da que havia sido organizada pela Presidência francesa em Biarritz, em 4 e 5 de Dezembro de 2000, sobre a formação ao longo da vida. Merecem particular destaque as seguintes reflexões aí feitas<sup>33</sup>:

- relação entre as responsabilidades atribuídas ao Estado, às empresas e aos cidadãos;
- perigo de uma individualização crescente do esforço de formação, levada ao extremo;
- eficácia limitada das medidas gerais, em relação ao objectivo de uma educação e formação para todos.

Noutros termos, discute-se **como é que os indivíduos podem ser levados a agir de maneira responsável em matéria de educação e formação ao longo da vida, e como é que as empresas, as autoridades públicas e outros parceiros os podem ajudar, dispensando uma atenção particular aos grupos fragilizados ou susceptíveis de exclusão**. Enfatizaremos a ideia de que, dado o contexto descrito e a sua dinâmica, a

---

<sup>29</sup> Cf. Cimeira de Lisboa (2000).

<sup>30</sup> GRUPO DE LISBOA (1994), *Limites à Competição*, Lisboa: Publicações Europa-América, Lda.

<sup>31</sup> EURYDICE (2000), *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia*, Unidade Europeia Eurydice, Bruxelas.

<sup>32</sup> CHAGAS LOPES, Margarida e PINTO, Aquiles, Op. Cit.

<sup>33</sup> Conferências mais actuais, como a de Tessalónica, em 2/3 de Junho de 2003, reforçam essas ideias.

*Long Life Learning* - para além de outros e, porventura, mais nobres papéis - se constitui agora como condição de (re)empregabilidade ao longo do ciclo de vida<sup>34</sup>.

Colocar o cidadão no centro do processo de educação e de formação ao longo da vida, tornando-o actor, não significa que ele deva assumir sozinho essa responsabilidade. Desde logo, porque o processo de *cidadania activa* - defendido pelo *Memorando*, para lá do objectivo da *empregabilidade* - seria posto em perigo por uma perspectiva demasiado individualizada.

As necessidades sociais não correspondem necessariamente ao simples somatório das necessidades individuais. Por outro lado, a complexidade crescente das escolhas a fazer, em termos de *empregabilidade* (**que formação escolher, para que profissão se orientar ou reorientar, ou como actualizar as suas competências**) é tal que o indivíduo tem necessidade de ser apoiado.

Esta necessidade é tanto mais importante quanto se trate de indivíduos particularmente fragilizados, com baixos níveis de formação e qualificação. Diferentes estudos<sup>35</sup> têm mostrado que **os indivíduos mais qualificados são igualmente os mais inclinados e beneficiados (sublinhados nossos) a desenvolver um processo de educação e formação ao longo da vida.**

A nossa posição é a de que uma responsabilização individual extrema arriscar-se-ia a fazer crescer não o potencial de competências de um dado país, mas a desigualdade dos cidadãos ao longo da vida e um desenvolvimento a várias velocidades.

Reconhecendo que os poderes públicos nacionais, regionais, locais e europeus têm um papel moderador e regulador a desempenhar, ele deve assentar essencialmente na

---

<sup>34</sup> CHAGAS LOPES, Margarida, Op. Cit.

criação de condições que assegurem o pleno desenvolvimento do potencial de competências individuais. É preciso fazer também com que as empresas desenvolvam práticas que assegurem a utilização das competências e dos conhecimentos adquiridos. Uma competência adquirida mas não aplicada torna-se rapidamente obsoleta e, por definição, **não passa de qualificação a competência** (*sublinhados nossos*) Para já não referir o *custo social* da formação não endogeneizada (embora parcialmente custeada) pelas empresas.

É, por demais, evidente a ineficácia das medidas gerais, quando se trata de melhorar o acesso dos mais fragilizados aos dispositivos de educação e formação ao longo da vida. Os recursos colocados à disposição tanto pelos sistemas formais como pelas empresas têm tendência a ser consumidos por aqueles que, à partida, são os mais privilegiados em termos de conhecimentos e qualificações<sup>36</sup>. Face a essa constatação, entendemos que a tónica deve ser colocada de maneira crescente nos contextos informais, *redes* e *parcerias de aprendizagem*.

### 3. Do “velho” ao “novo” mundo do trabalho

As novas tecnologias põem em causa aquilo a que podemos chamar de *velho mundo do trabalho*, resultado das duas revoluções industriais anteriores. Para entender as configurações actuais, vale a pena ter em atenção a forma como aquele se estruturou. Tendências como o reforço do controlo social no exercício do trabalho e a concentração das competências tecnológicas e organizacionais em determinadas figuras foram

---

<sup>35</sup> OCDE, *Education at a Glance* (2003) e PISA (2000), *International Project for Students Assessment*, ME/GAVE, 2001, por exemplo.

<sup>36</sup> Como se pode ver no Quadro I.



centrais no *velho mundo do trabalho*. Foi Frederick Taylor<sup>37</sup> quem contribuiu para as “*naturalizar*”. Posteriormente, Henry Ford, ao propor o aprofundamento do *taylorismo*, associando-o à cadeia de montagem e ao ampliar a sua influência na estruturação dos hábitos de consumo, transcendeu-o como um simples modelo de racionalização da produção, elevando-o ao patamar de projecto de sociedade.

O *taylorismo* pode ser definido como um modelo de organização científica do trabalho que, assimilando os saberes dos trabalhadores, promove a especialização e a desqualificação da sua formação, assente em alguns princípios que o estruturam:

- a separação dos trabalhos de concepção e de execução e a divisão da execução nos seus elementos mais simples;
- a escolha científica de todos os trabalhadores pela direcção (aparecimento dos testes psicotécnicos);
- a concentração na direcção de todo o saber técnico e organizacional, cabendo aos trabalhadores realizar um conjunto de tarefas pré-definidas.

Diferente do *taylorismo*, que se afirmou quase exclusivamente como um modelo de organização do trabalho, o *fordismo* – embora apoiando-se nos princípios defendidos por Taylor<sup>38</sup> – ao atribuir ao consumo um papel determinante no aumento da produtividade, instituiu-se como um regime de crescimento baseado na produção em massa e num consumo de massa alargado aos trabalhadores. Tomou como base um conjunto de instituições apoiadas pelo Estado, enquadrando o crescimento do consumo. Por exemplo, legislação laboral, contratos colectivos e segurança social. Foi esta a alma do chamado *Welfare State*. Para alguns analistas, este mundo do trabalho, oriundo da I e da II Revoluções Industriais, e considerando os efeitos da Revolução das TIC, tem passado por uma transformação tão intensa que a própria noção de trabalho deixaria de

---

<sup>37</sup> TAYLOR, Frederick W., (1911), *Scientific Management*, New York: Harper & Row.

fazer sentido, na medida em que, por exemplo, agora é a tecnologia que faz aquilo que o trabalho fazia – *cria valor* – pelo que teria ocorrido o *fim do trabalho*. Embora por caminhos diferentes, e também com objectivos diferentes, esta é a perspectiva, entre outros, de Adam Schaff<sup>39</sup>, André Gorz<sup>40</sup> e Jeremy Rifkin<sup>41</sup>.

Esta conclusão parece bastante precipitada, pois confunde a configuração daquilo que podemos denominar de um *novo mundo do trabalho* com o desaparecimento da *categoria* trabalho. É também uma conclusão limitada analiticamente, pois não considera o trabalho na sua dimensão total.

Desta forma, quando se fala em fim do trabalho, é necessário, antes de tudo, que se explicita qual a dimensão referida. Trata-se do fim do *trabalho abstracto* ou do *trabalho concreto*?

Não existem, nos textos dos *críticos da sociedade do trabalho*, opiniões consensuais sobre esta questão. É assim, por exemplo, que Adam Schaff, com a sua *Sociedade Informática*<sup>42</sup>, sublinha que o trabalho que desaparece é o trabalho abstracto, enquanto que André Gorz sugere que o desaparecimento ocorre nas duas dimensões.

Nada parece indicar, todavia, tendo presente a dimensão concreta, que os seres humanos tenham deixado de ter no trabalho uma esfera central para a organização das suas vidas. E, considerando a dimensão abstracta, os produtos criados pela Toyota, Benetton ou Volvo, por exemplo, não são outra coisa senão mercadorias que resultam da interacção entre *trabalho vivo* e *trabalho morto*.

Em síntese, as transformações da Revolução das TIC não abonam a tese do *fim do trabalho*, seja em que dimensão for. O que elas têm provocado, isso sim, é o surgimento

---

<sup>38</sup> Op. Cit.

<sup>39</sup> SCHAFF, Adam, (1990), *Sociedade Informática*, São Paulo: Brasiliense.

<sup>40</sup> GORZ, André, (1992), *Adeus ao Proletariado*, Rio de Janeiro: Forense.

<sup>41</sup> RIFKIN, Jeremy, (1995), *The End of Work*, New York: Putnam.

<sup>42</sup> Op. Cit.

de um *novo mundo do trabalho* que, mantendo o 'salariato' como figura central, reconfigura as relações sociais no contexto produtivo.

#### **4. O “novo” mundo do trabalho**

Se é verdade que há algum exagero em torno das TIC (ou dos supostos contributos das TIC para o fim do trabalho, ou de um certo tipo de trabalho) e das configurações assumidas pelo mundo do trabalho na contemporaneidade, por outro lado seria extremamente irreflectido dizer que não se passou nada, e que as transformações sublinhadas pelos discursos em voga não passam de mera manipulação ideológica. É correcto considerar que as inovações actualmente em curso no contexto produtivo fazem parte das estratégias de recomposição do padrão de acumulação capitalista, que entrou em colapso desde a década de 70 do século passado, verificando-se uma profunda erosão das bases do Estado de Bem-Estar Social. Isto não significa, no entanto, que não tenham ocorrido no mundo do trabalho transformações de facto.

A este respeito, é pertinente a formulação sustentada por David Harvey<sup>43</sup>. Isto é, o núcleo central do fordismo manteve-se forte até, mais ou menos, 1973, baseado numa “produção em massa”, com os padrões de vida da população trabalhadora dos países mais industrializados mantendo uma relativa estabilidade, ocorrendo o mesmo com os lucros das empresas. Contudo, a partir de 1973 iniciou-se um movimento de transição no interior do processo de acumulação.

---

<sup>43</sup> HARVEY, David, (1992), *A Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Loyola.

#### 4.1. A acumulação flexível

Esta é marcada por um confronto directo com a rigidez do *taylorismo-fordismo*, apoiando-se na *flexibilidade* dos processos de trabalho, dos mercados de emprego e dos padrões de consumo. Define-se pelo surgimento de sectores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento dos serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensivas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de *desenvolvimento desigual*, tanto entre sectores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego, direccionado para o *sector de serviços*, bem como conjuntos industriais inteiramente novos em regiões até aí subdesenvolvidas.

A este respeito, na Itália, apareceram os chamados *distritos industriais*, entendendo-se por *distrito industrial* uma família de empresas, situadas numa mesma região, entre as quais existe uma rede de cooperação e confiança, devendo contar também com uma gestão estratégica democrático-liberal e com um colectivo de trabalhadores qualificados nos processos internos de gestão.

Já na Suécia, país de – habitualmente - baixas taxas de desemprego e elevados níveis de sindicalização, desenvolveu-se uma experiência com forte participação sindical. A principal referência é a indústria automobilística, nomeadamente as fábricas da Volvo em Kalmar e Udevalla. Figuram como elementos característicos dessa experiência a participação dos sindicatos e dos trabalhadores em diversos momentos da produção e iniciativas no sentido de criar ambientes de trabalho propícios a uma participação ampliada, de envolvimento global, *holista*, colidindo com o clássico padrão *taylorista-fordista*.

Foi no Japão, todavia, que se desenvolveram as mais ousadas inovações no mundo do trabalho. Daí resultou o chamado *toyotismo*, denominação decorrente do facto de ter sido sistematizado na Toyota (também é conhecido por *ohnismo* - em alusão a Taiichi Ohno, engenheiro que o concebeu - ou simplesmente por *modelo japonês*). Incorporando aspectos de outras experiências, é este o modelo que maior influência tem exercido em todo o mundo, fascinando empresários, gestores e até sindicalistas. É ele que, associado às novas tecnologias da informação, tem *globalizado* com maior intensidade a acumulação flexível, produzindo um novo padrão capitalista de acumulação, agora já não baseado no *contratualismo negocial*<sup>44</sup> que marcou o Estado de Bem-Estar Social, e que era uma exigência do fordismo para que, proporcionando estabilidade salarial, fosse constituído um amplo mercado de massa pronto para consumir a grande quantidade de mercadorias produzidas. Os sinais foram invertidos. O toyotismo “diz” *just in time*, para indicar que se deve produzir no tempo certo e na quantidade exacta. E dessa forma promove-se a flexibilidade, não só no que se refere à mobilidade interna da mão-de-obra na fábrica - apoiada na informatização - mas inclusivamente no que concerne aos direitos sociais consagrados constitucionalmente, como forma de garantir a *livre circulação* da força de trabalho, ou por outras palavras, garantir as bases para a efectivação legal da precariedade laboral.

O advento do toyotismo estruturou-se em fases como:

- adopção, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada, especialmente, pela necessidade de o trabalhador operar com várias máquinas;

---

<sup>44</sup> SUPIOT, Alain, (1999), *Au Delà de l'Emploi - Transformations du Travail et Devenir du Droit du Travail en Europe*, Paris: Flammarion.



- necessidade empresarial de responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores<sup>45</sup>;
- importação de técnicas de gestão dos EUA, a chamada reengenharia industrial e financeira<sup>46</sup>.

Isso, todavia, não se consumou sem a ocorrência de conflitos sindicais e o estabelecimento de um *novo quadro funcional*<sup>47</sup> com as organizações dos trabalhadores (de que o sindicalismo japonês é um instrumento essencial).

Desta maneira se fixou o modelo japonês, assente na *lean production*, de que se destacam alguns elementos:

- o *just in time* regula os stocks, tendencialmente nulos;
- pelo *controlo de qualidade total*, os produtos são intensamente fiscalizados, na intenção de se ter nível zero de defeitos e melhor utilização dos recursos;
- os trabalhadores envolvem-se no processo produtivo através do *trabalho em equipa*, ocorrendo a descentralização de tarefas.

Também a estabilidade e a complementaridade das relações entre a empresa principal e a rede de fornecedores são extremamente importantes para a implementação do modelo japonês. Assim, ocorre a *desintegração vertical* da produção numa *rede* de empresas, processo que substitui a *integração vertical* de departamentos dentro da mesma estrutura empresarial, superando as características do *velho mundo do trabalho*.

Cabe aqui uma referência ao *Sistema Nenko*, que desempenha um papel central nas relações industriais japonesas, ao fazer apelo à *rotatividade interna* dos trabalhadores, enquadrados pelos mais velhos, o que reforça o papel do *conhecimento tácito* no

<sup>45</sup> E, consequentemente, conseguir a redução dos custos de produção.

<sup>46</sup> CHAMPY, James e HAMMER, Michael, (1993), *Reengenharia de Processos*, Rio de Janeiro: Campus.

<sup>47</sup> CERDEIRA, M. Conceição, (2000/2001), *Relações laborais e reestruturação económica*, Sociologia do Trabalho e da Empresa - Colectânea de Textos de Apoio, Lisboa: ISEG.

enquadramento da *aprendizagem formal*. A este propósito, citamos Ilona Kovács, José M. Carvalho Ferreira e Maria João Santos<sup>48</sup>:

“ (...) O sistema "Nenko" determina a parte fixa do salário que corresponde ao posto de trabalho e à qualificação inicial com que o trabalhador iniciou as suas funções na empresa. A esses elementos acrescenta-se também a parte correspondente ao horizonte temporal percorrido por cada trabalhador na empresa (...)

(...) Para o sistema "Nenko" funcionar com a eficácia e a eficiência devidas, existem os mercados internos nas empresas japonesas. A lógica rigorosa desses mercados define os tipos de mobilidade e de promoção interna dos membros da empresa. Mobilidade e promoção que obedecem a requisitos de natureza formal e transparente, o que inviabiliza qualquer solução de natureza informal e espontânea. É importante também sublinhar que a mobilidade e a promoção no quadro da regulação do mercado interno estão ajustadas aos objectivos e estratégias delineadas no salário baseado na antiguidade (...) ”

Importaria aqui averiguar se os efeitos da crise dos anos 90 do século passado, não terão levado este modelo a oscilar, sofrendo algumas alterações e tendo forçosamente de se adaptar a elas<sup>49</sup>.

## 5. Relações empregabilidade/cidadania

Neste *novo mundo do trabalho* há uma intensificação do uso da força de trabalho consubstanciada, no mínimo, de duas formas: na flexibilização/precarização do trabalho e no aumento da jornada de trabalho.

No que se refere ao *primeiro caso*, há que começar por dizer que a acumulação flexível introduziu mecanismos que são responsáveis pela noção de *crise do posto de trabalho*, sublinhando-se a impossibilidade de se ter emprego permanente.

---

<sup>48</sup> In *SOCIUS Working Papers*, Nº 2/94 - "Mudança Tecnológica e Organizacional: Análise de Tendências na Indústria", pp. 49-50.

É disso exemplo a difusão do termo *empregabilidade*. Quer dizer, o que aqui se afirma é que o vínculo permanente a um posto de trabalho é algo do passado e que o trabalhador deve encontrar-se *empregável*<sup>50</sup> perante as colocações temporárias que o mercado lhe proporciona, aparecendo como elemento central nesse processo a Educação, que deve dar-lhe uma qualificação que garanta as competências requeridas pela flexibilidade. A responsabilidade por uma situação de emprego ou desemprego - como se diz na linguagem que se tornou moda - passa a ser do próprio trabalhador. Quando não se encontrar nesse “ideal-tipo” do *novo mundo do trabalho*, será facilmente “descartável”.

A *empregabilidade*, ao negar um emprego permanente, promove uma grande heterogeneização daqueles-que-vivem-do-trabalho, que precisam de se desdobrar em biscates, empregos provisórios ou a tempo parcial, sem os benefícios da segurança social, sendo exemplo paradigmático desta última condição a mão-de-obra imigrante<sup>51</sup>. Mas não só. Amplia-se cada vez mais o contingente dos que, para viver, precisam derramar o suor do próprio rosto, caindo nas teias do *trabalho abstracto*, e é assim, por exemplo, que muitos jovens são forçados a entrar cedo no mercado de trabalho, para reforçar o orçamento familiar.

Quanto ao *aumento da jornada de trabalho*, cabe dizer que, em não poucas situações, o exercício do trabalho assalariado toma conta de todo o quotidiano dos trabalhadores. Nesse sentido, a *fragmentação dos processos produtivos*<sup>52</sup> possibilitou a generalização do trabalho ao domicílio. E mais, em muitas ocupações, de forma crescente, até o próprio corpo humano é submetido à lógica do mercado, com a aparência corporal, o

---

<sup>49</sup> Referimo-nos, obviamente, à “crise asiática” de 1997 e às suas desastrosas consequências sobre a economia japonesa, que não é oportuno dissecar no âmbito desta dissertação.

<sup>50</sup> BALES, Kevin, (2001), *Gente Descartável - A nova escravatura na economia global*, Lisboa: Editorial Caminho (Tradução de António Pescada, Título original: *Disposable People - New slavery in the global economy*).

<sup>51</sup> S.O.S. RACISMO (2002), *A Imigração em Portugal*, Lisboa: Obra colectiva.

visual, a maquilhagem passando a desempenhar uma espécie de papel de força produtiva. Nestes casos, fracções significativas do que seria o tempo de folga/lazer são transformadas num segundo turno de trabalho assalariado. Acrescente-se ainda que, através do chamados *códigos de conduta*, muitas das grandes empresas controlam o comportamento dos seus empregados fora do local de trabalho. Indicam/impõem os lugares de lazer a frequentar, o tipo de relações pessoais a manter, os comportamentos recomendáveis. Trata-se do lema que empresas multinacionais - e não só - têm difundido sob a rubrica de lealdade à empresa durante 24 horas.

Em nome das transformações operadas pelas TIC<sup>53</sup>, tem-se apelado à educação para desempenhar um papel cimeiro nos processos de qualificação da mão-de-obra. Tudo se passa como resultado de um inquestionável imperativo dos novos modelos/técnicas de produção, fazendo com que o mercado de emprego *deva* exigir *perfis profissionais* distintos dos até então existentes.

De facto, de imediato cabe reconhecer que no campo da formação profissional – e mesmo da formação, em geral, - surgem novas necessidades educativas. Contudo, não parece que estas devam ser vistas como exigências do mercado, mas sim como resultado do desenvolvimento técnico-científico, que não é apanágio daquele, mas na verdade um património da humanidade, obra do génio humano.

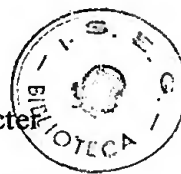
Concebendo as novas necessidades de qualificação profissional como exigências do mercado<sup>54</sup>, os principais discursos sobre preparação de mão-de-obra têm-se estruturado em torno de alguns termos interligados, por exemplo: *empregabilidade, competências,*

---

<sup>52</sup> REDINHA, Maria Regina Gomes, (1995), *A Relação Laboral Fragmentada - Estudo Sobre o Trabalho Temporário*, col. *Studia Iuridica*, nº12, Coimbra Editora.

<sup>53</sup> Não apenas as TIC, mas também todo o *perfil tecnológico* é diferente, assente em ciclos mais curtos e selectivos no tempo e no espaço, apontando-se como 'soluções'/factores de ajustamento a "Educação de banda larga" e também a formação profissional em contínuo, ao nível organizacional.

<sup>54</sup> Nomeadamente, o *modelo funcionalista da educação*, agora muito em voga.



*polivalência*, *capital humano*, etc. São termos que, além de não discutirem o carácter das opções societárias que pressupõem<sup>55</sup>, retomam formulações de longe ultrapassadas no campo educativo, revelando incongruências na compreensão da educação como processo socializador, e, mais, até no referente à formação profissional, esfera para a qual, paradoxalmente, são formulados como soluções perfeitas.

Com a recomposição do padrão capitalista de acumulação, de que o keynesianismo foi apenas a excepção<sup>56</sup>, a *empregabilidade* surge, como já referimos, associada à noção de *crise do posto de trabalho*, com a *flexibilidade*, impulsionada pelas novas tecnologias, incapaz de assegurar qualquer estabilidade na *estrutura ocupacional*, pelo que o trabalhador deverá, através da qualificação profissional, dotar-se de *competências* para estar disponível diante das *oportunidades* que aparecerem no mercado de emprego, tornando-se *empregável*. O acesso a tais competências, assegura-se, faz com que ele tenha uma *formação polivalente*<sup>57</sup>, uma polivalência que o apetrecha com os recursos educativos exigidos pelo mercado e, simultaneamente, é vista como condição de acesso às novas oportunidades de emprego. Isto chega a assumir mesmo, em alguns países<sup>58</sup>, a marca de um *discurso único*, fazendo-se crer que não existem alternativas fora dele.

## 6. Ainda o capital humano

Mas tal discurso não seria articulado se não tivesse como fio condutor a noção de *capital humano*. Repetida sem nenhuma discussão mais sistemática, a noção de *capital humano* até parece uma mera expressão das estratégias dos manuais de recursos

---

<sup>55</sup> Em contraponto ao movimento *Nova Escola*, de que destacamos Teresa Ambrósio e a sua equipa - Joaquim Coelho Rosa, Conceição Castro Ramos, Mariana Gaio Alves e Ana Almeida - com os seus ANAIS de Educação e Desenvolvimento, publicados pela UIED - FCT/UNL.

<sup>56</sup> Consubstanciada na "Idade do Ouro", na feliz formulação de Joan Robinson, quando se referia aos "Trinta Gloriosos".

<sup>57</sup> A chamada "Banda Larga".

humanos, que se tornou comum ao ser pronunciada nas acções de formação. Mas não o é, e os mentores dos manuais certamente sabem disso. Na verdade, a aludida noção é paradigmática de uma determinada concepção que associa inteiramente educação e desenvolvimento, fazendo depender este daquela. E, dessa maneira, implica uma concepção de sociedade.

A hipótese central da teoria do *capital humano* é a da produtividade da educação, avaliada pela rentabilidade dos seus investimentos, tanto para as empresas como para os indivíduos. O método mais utilizado para avaliar essa rentabilidade é o cálculo dos rendimentos privados ou directos que derivam dos investimentos em educação, mediante a determinação das diferenças de ganhos previstos para o conjunto da vida activa dos indivíduos com distintos níveis de educação<sup>59</sup>.

A crescente mudança tecnológica da sociedade moderna requer sucessivos ‘exércitos’ de especialistas<sup>60</sup>. Ao sistema educativo cabe treiná-los e seleccioná-los. Isto implicou a expansão e a especialização do sistema de ensino, bem como um alto grau de rentabilidade do mesmo<sup>61</sup>. Sem esquecer que a procura social/familiar, com a massificação do acesso ao ensino, fez pressão no sentido de uma maior oferta educativa. A educação não apenas adquiria uma relevância de primeira grandeza, como também se tornava um instrumento dependente da economia. A ênfase na rentabilidade do investimento em educação consubstanciava uma proposta política, na qual estavam de acordo tanto conservadores como progressistas. Aos primeiros interessava o crescimento económico sem sobressaltos revolucionários, aos segundos a igualdade

---

<sup>58</sup> V.g. Portugal e a nova Lei de Bases da Educação.

<sup>59</sup> CHAGAS LOPES, Margarida, Op. Cit.

<sup>60</sup> Conceito Weberiano.

<sup>61</sup> A “Empresarialização” das Escolas vai, hoje, nesse sentido.

social. Em geral, a expansão da educação era um dado inquestionável sob qualquer ponto de vista político e/ou económico<sup>62</sup>.

A teoria do *capital humano* assentava num pressuposto que provocava atitudes de rejeição por parte da esquerda, que é o de considerar a força de trabalho como capital. A partir daqui todos os membros de uma sociedade seriam capitalistas: uns possuiriam o capital económico, outros o humano. Deste modo, a responsabilidade pelas desigualdades recairia sobre cada indivíduo: cada um teria o nível de *capital humano* resultante do investimento em formação que tivesse realizado. A ideia central da *meritocracia*<sup>63</sup> é a da persistência das desigualdades e hierarquias *funcionalmente*<sup>64</sup> necessárias, cuja distribuição se realiza de tal modo que se optimizam os recursos básicos da sociedade. O *tipo ideal*<sup>65</sup> de sociedade meritocrática implica:

- que as *posições sociais* se distribuem de acordo com o mérito e a qualificação, não de forma hereditária, nem em função do SES<sup>66</sup> de cada família;
- que a *educação formal* é o meio principal de adquirir estas qualificações;
- que para todo o indivíduo a possibilidade de acesso à *educação formal* depende apenas das suas preferências e capacidades;
- que estas capacidades intelectuais se distribuem aleatoriamente entre quaisquer grupos populacionais.

Os críticos da *meritocracia*<sup>67</sup> tendem a assinalar, apoiando-se em dados empíricos, que, de facto, as sociedades actuais não são meritocráticas, seja porque a educação não é o

<sup>62</sup> CABRITO, Belmiro Gil, (2002), *Economia da Educação*, Lisboa: Texto Editora.

<sup>63</sup> Ver ligação a Teorias Sociológicas (ponto 8.2.3.2.).

<sup>64</sup> CARNEIRO, Roberto, (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

<sup>65</sup> *Ideal-tipo* na acepção Weberiana.

<sup>66</sup> "Social Economic Status".

<sup>67</sup> Entre os quais, STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luísa e CORREIA, José Alberto (orgs. 2001), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*, in: *A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização*, direcção de Boaventura de Sousa Santos, Porto: Edições Afrontamento.

principal critério de estratificação ou, na medida em que o seja, tenda a reproduzir a estratificação existente. Em qualquer caso, se a igualdade social é um ideal desejável, não é pelo caminho da educação que se poderá atingir, mas por reformas estruturais directas, acrescentam.

Desenvolvimentos mais recentes da *Teoria do Capital Humano*<sup>68</sup> mostram que ela pode ser ‘trabalhada’, como fazendo a ponte entre o “funcionalismo”<sup>69</sup> e a *Teoria da Inclusão*<sup>70</sup>, através da *Long Life Learning*<sup>71</sup> e da *Wide Life Learning*<sup>72</sup>.

A noção de *capital humano* vincula-se, portanto, a uma construção teórica mais ampla, e resulta das formulações de Theodoro Schultz (1961, 1963 e 1989) e seus colaboradores, como Gary Becker (1964) e Jacob Mincer (1974 e 1979), durante as décadas de 1950/1960, nos EUA, reunidas sob a denominação de *Teoria do capital Humano*<sup>73</sup>. Do ponto de vista epistemológico, causa surpresa que, depois de ter sofrido tanta rejeição teórica<sup>74</sup> e ter passado por tantos desmentidos empíricos<sup>75</sup>, entre os fins do século XX/início do século XXI, ela tenha regressado com tanta intensidade, fazendo também a apologia da opção política<sup>76</sup> que lhe está subjacente. Convém, portanto, fazermos uma incursão desmistificadora às suas bases.

Embora a relação entre o processo económico-social e a educação já estivesse presente na escola económica liberal clássica, a construção de um *corpus teórico* dentro de um

---

<sup>68</sup> Conceito de Cadeias/Comunidades Educativas, a que Roberto Carneiro - coadjuvado por João Caraça e Maria Emília São Pedro - se “agarrar” num outro seu trabalho, *O Futuro da Educação em Portugal - um estudo de reflexão prospectiva*, versão on-line do DAPP, Ministério da Educação, (Julho de 2000) já disponível em livro (2002).

<sup>69</sup> Ver Teorias Sociológicas da Educação (ponto 8.1.)

<sup>70</sup> Um pouco na perspectiva da “Escola Inclusiva”.

<sup>71</sup> Aprendizagem ao Longo da Vida

<sup>72</sup> Aprendizagem ao Largo da Vida

<sup>73</sup> SCHULTZ, Theodoro (1973), *Capital Humano*, Rio de Janeiro: Zahar.

<sup>74</sup> Vg. os contributos de algumas Teorias Sociológicas da Educação (ponto 8).

<sup>75</sup> Os dados actuais, sobre a relação entre educação e desenvolvimento económico, não confirmam a sua autoproclamada linearidade.

<sup>76</sup> Mercadorização/Privatização da educação, a que se refere Leopoldo Mesquita (Op. Cit.).



campo disciplinar - Economia da Educação - definindo a educação como factor de produção, explicita-se somente no contexto das chamadas *Teorias do Desenvolvimento*<sup>77</sup>, mais especificamente na *Teoria da Modernização*<sup>78</sup>, após a Segunda Guerra Mundial. A *Teoria do Capital Humano* vem a ser uma esfera particular dessas construções teóricas, uma das expressões ideológicas do período.

A construção sistemática da *Teoria do Capital Humano* deu-se no Grupo de Estudos do Desenvolvimento, do qual Theodoro Schultz era coordenador, tendo em conta contribuições anteriores de Edward Denison (1962, 1967 e 1989) e do próprio Gary Becker, acima referido. O ‘enigma’ para a equipa de Schultz era ‘descobrir’ o factor que pudesse explicar, para além dos factores habituais, nível de tecnologia, inputs de capital e de mão-de-obra, dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, variações do desenvolvimento entre os países. Schultz notabilizou-se com a ‘descoberta’ do *factor H*, a partir do qual elaborou um livro denominado “Teoria do Capital Humano”<sup>79</sup>.

Em Economia da Educação, a ideia de *capital humano* diz respeito a uma ‘quantidade’ ou a um grau de educação e qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, aptidões e atitudes adquiridas, que se apresentam como potencializadoras das capacidades de trabalho e de produção. Donde se supõe que o investimento em *capital humano* é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, como no plano da mobilidade individual<sup>80</sup>. No entanto, as incongruências da *Teoria do Capital Humano* levaram a divergências no seu próprio interior, entre os seus defensores, naquilo que ficou conhecido como *crítica interna à Teoria*.

---

<sup>77</sup> CABRITO, Belmiro Gil, Op. Cit.

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> Op. Cit.

<sup>80</sup> Novas contribuições, como as *Teorias dos Ciclos de Vida*, desmentem esta ideia com base nas descontinuidades das diferentes trajectórias individuais, da obsolescência das formações, etc. (v.g. Margarida Chagas Lopes, Op. Cit.).

Dois aspectos básicos ocuparam as atenções desta 'crítica'. O *primeiro*, foi a tentativa dos pontos de vista macro e microeconómico, de se medir o impacto da educação sobre o desenvolvimento, de que se destacam, entre outros, os estudos de Edward Denison e Theodoro Schultz, atrás referidos, bem como os de N. Hicks (1995) e, para o caso português, B. Kiker et al. (1991 e 1997) e M. São Pedro et al. (1992). Houve, por exemplo, quem pusesse o acento no plano macro, como Denison e Hicks, tentando medir esse impacto de forma agregada no desenvolvimento e/ou desenvolver métodos de projecções das necessidades de mão-de-obra por nível de instrução. Por outro lado, existiu quem focasse o plano micro, como J. Hough (1993 e 1994), entre outros, dando ênfase à análise de custo, taxa de rentabilidade, custo/benefício, análises de oferta e procura, etc.

O *segundo* aspecto centra-se no debate sobre o pressuposto básico e mais amplo da Teoria, que é o da *educação ser produtora da capacidade de trabalho*. A questão fulcral aqui é saber que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, de produtividade e rendimento. Sem se romper com a matriz conceptual, **procura-se saber o que de facto produz a capacidade de potencializar trabalho: conhecimentos e aptidões técnicas específicos, determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção, ou a conjugação de ambos?** Os economistas neoclássicos, como N. Hicks, acima referido, e Friedrich Hayek (1980, 1985 e 1987) tenderam a valorizar o primeiro aspecto, enquanto os sociólogos funcionalistas o segundo, como é o caso de Talcot Parsons (1961).

Independentemente dessas divergências internas, a disseminação da *Teoria do Capital Humano*, como 'solução' para a superação das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, foi rápida, através de organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, OCDE, UNICEF). Entretanto, apesar disso, na década de 1970, as

economias avançadas enfrentaram três processos associados que desmentiram as asserções da Teoria do Capital Humano: *estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada*. As esperanças anunciadas, sob os impulsos da *Idade do Ouro* do Estado de Bem-Estar, de um desenvolvimento ininterrupto, acabaram quando os efeitos da crise da década de 1970 se fizeram sentir numa realidade tão nova e implacável que, para descrevê-la, os economistas tiveram que apelar a um termo até então desconhecido, *estagflação*. Como bem disse Eric Hobsbawm (1992 e 1995), a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu as suas referências e resvalou para a instabilidade e para a crise.

Perante tais desmentidos, a *Teoria do Capital Humano* foi reformulada em fins da década de 1980 com a contribuição de alguns dos seus pais fundadores, como Theodoro Schultz, entre outros, mudando algumas componentes que a definiam originalmente, atribuindo-se, por exemplo, uma certa relatividade ao *tecnicismo* que separava a qualificação profissional da escolaridade regular. E é assim que as novas exigências educativas, baseadas em termos como "*sociedade do conhecimento*"<sup>81</sup>, "*qualidade total*", "*educação para a competitividade*"<sup>82</sup>, "*formação abstracta e polivalente*", exprimem os limites das concepções da *Teoria do Capital Humano* e as redefinem sob novas bases.

Em consequência, **na actualidade, os debates sobre formação e qualificação profissional estão totalmente impregnados pelas teses do capital humano, sendo a via educativa apresentada como o caminho para a modernização, para o desenvolvimento e também para a inclusão.** A este respeito, a situação em Portugal é

---

<sup>81</sup> LINDLEY, R. LINDLEY, Robert M., "Economias baseadas no conhecimento" in AAVV, *Para uma Europa da inovação e do conhecimento - Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*, RODRIGUES, M.J., Portugal 2000, pp. 33-77.

<sup>82</sup> RODRIGUES, Maria João, NEVES, Arminda, e GODINHO, Manuel Mira (2003), *Para uma Política de Inovação em Portugal*, Lisboa: Dom Quixote e RODRIGUES, Maria João, (1991), *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa: Dom Quixote.

exemplar. Tem-se produzido um verdadeiro consenso, que incorpora até sindicalistas, em torno da necessidade de o País formar/qualificar mão-de-obra como forma de superar o seu verdadeiro atraso estrutural, e dessa forma tomar o combóio do desenvolvimento, acompanhando as economias cimeiras da União Europeia. É o que se poderia designar por grande corrida ao centro europeu desenvolvido, como se lá existissem lugares para todos.

Os elementos do mencionado consenso estão expressos em documentos de diversos segmentos, onde figura como referência, por exemplo, o “Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade e o Trabalho”, texto elaborado em 1992 sob a responsabilidade do Ministério da Educação, e que, apesar das mudanças de governos, mantém actualidade. Tanto é assim que, em 2001, o “Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação”<sup>83</sup>, assinado no âmbito do CES (Conselho Económico e Social) pelo governo, sector empresarial (através das suas organizações representativas) e centrais sindicais (CGTP e UGT), sofre a influência teórica do documento de 1992<sup>84</sup>.

No entanto, a escola e as instâncias de formação fornecem diplomas e não empregos - estes dependem das políticas económicas. É claro que se toda a gente tivesse qualificação ... **tem-se sempre alguma qualificação** (*sublinhados nossos*), mesmo assim não existiriam empregos suficientes. E mais, no que respeita à modernização/desenvolvimento, é forçoso reconhecer que a hierarquia internacional entre países é algo que se estrutura a partir das relações de poder - de diversas ordens - e não a partir de factos educativos, sendo uma decorrência e uma necessidade do *Sistema-*

---

<sup>83</sup> CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2001), *Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação*, Lisboa.

<sup>84</sup> A crença na relação linear entre educação e desenvolvimento, há muito desmistificada, como vimos analisando.

*Mundo*, para usarmos aqui a expressão de Immanuel Wallerstein<sup>85</sup> (s/d), onde no *espaço de hegemonia*<sup>86</sup> não cabem todos os países, e é por isso que no Sistema-Mundo há um centro, uma periferia e uma semiperiferia.

Não podem, portanto, as exigências educativas decorrentes do *novo mundo do trabalho* ser atendidas pelas iniciativas que se fundamentam nas teses da *Teoria do Capital Humano*. Esta estabelece uma relação instrumental entre trabalho e educação que faz lembrar as prescrições pedagógicas de Taylor<sup>87</sup>, e, tendo em atenção as novas tecnologias, concebe o ser humano no sentido do *homem unidimensional*<sup>88</sup>, quando as novas tecnologias, pela sua natureza, apelam para o *cosmopolitismo* e dão condições para que se estabeleçam *redes de sociabilidade* onde o ser humano seja considerado em todas as suas dimensões<sup>89</sup>. Não é esta a perspectiva da *Teoria do capital Humano*. A sua forma atomizada de compreender o real, resultado do seu ‘background’ positivista, conduz a relações mecânicas e lineares que, ao terem em conta a educação, a reduzem a mero instrumento ao serviço do mercado, ocultando que é na e pela educação que o ser humano se transforma em ser para a vida, facto este que se situa para além dos imperativos instrumentais do mercado, pois as relações sociais não se reduzem ao mercantil.

## 7. Contornos para uma formação multidimensional

Na delimitação dos contornos de uma formação que se quer global - *integral* - cabe sublinhar que ela se coloca para além da mera preparação para o emprego, numa

---

<sup>85</sup> WALLERSTEIN, Immanuel (s/d), *O Moderno Sistema Mundial*. Porto: Afrontamento.

<sup>86</sup> GRAMSCI, António (1978), *Concepção Dialéctica da História*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

<sup>87</sup> Op. Cit.

<sup>88</sup> Portador de um certo *determinismo tecnológico*, agora “via” educação.

perspectiva que, subentendendo esta, procura promover a formação integral do ser humano e, como tal, não aceita a separação escola regular/ensino profissional, formação geral/formação técnica, consubstanciada em ‘sistemas educativos’ estruturados por uma *dualidade*<sup>90</sup> que tem como fim reproduzir as divisões de classe existentes na sociedade, cujo reflexo mais evidente é a disseminação de instâncias de formação ministrando acções em doses, sem nenhuma articulação entre elas<sup>91</sup>.

Não reduz a educação à formação escolar, formal, com a sua multiplicidade de exames, mas considera que as experiências do educando fora das instâncias educativas oficiais desempenham um papel central na sua formação/socialização.

Uma educação que busque servir o ser humano *por inteiro*, ou seja, uma *formação multidimensional*, denuncia os mecanismos de dominação de classe, de género, de etnia, etc.

É, todavia, uma perspectiva que rejeita a impotência reprodutivista da teoria da reprodução social<sup>92</sup>, que “sobredetermina” o papel da ideologia. E rejeita, porque os seres humanos, ao contrário do que supõe essa teoria, como seres históricos, não são prisioneiros de estruturas, não estão impedidos de romper quotidianamente com as mesmas. Ela **não aceita os discursos da neutralidade educativa**, posto que, sob esta capa, se ocultam opções sociais para construir a sua hegemonia política, disfarçada sob o dedo indicador da mão invisível do mercado. Quer dizer, **ela é uma educação/formação que transcende as lógicas económica e política do sistema produtor de mercadorias, e, como tal, está inscrita no quadro de disputa, entre as forças sociais, pela hegemonia na sociedade.**

---

<sup>89</sup> Que é, afinal, a perspectiva da “Nova Escola”, que valoriza as actividades de Voluntariado e Participação Cívica, em todas as suas vertentes.

<sup>90</sup> Acentuada pela nova Nova Lei de Bases..

<sup>91</sup> “Créditos” dos docentes do Ensino Secundário, por exemplo.

<sup>92</sup> ALTHUSSER, Louis e BALIBAR Étienne (1968), *Lire le Capital*, Paris: Maspero.

## 8. Teorias sociológicas da educação (um olhar panorâmico)

Ainda que seguramente se possam detectar outras *teorias interpretativas da educação a partir da Sociologia*, centrar-nos-emos em quatro grandes paradigmas clássicos: os *funcionalistas* (desde Durkheim), os *marxistas*, os *Weberianos*, e, por impossibilidade de acasamento num ou noutro paradigma e a transcendente importância das suas contribuições, a obra de Bourdieu.

Sendo a nossa principal preocupação debater a relação entre empregabilidade e cidadania, preocupar-nos-emos em apurar, a essa luz, os principais contributos dessas teorias.

### 8.1. Análises funcionalistas

Durkheim é, sem dúvida, o sociólogo chave na constituição da Sociologia da Educação, como campo autónomo da análise social. Não apenas foi o primeiro sociólogo a ocupar uma cátedra de Sociologia da Educação, como também foi o único dos 'pais fundadores' da Sociologia que reflectiu de um modo explícito e extenso sobre educação. O seu pensamento educativo conforma uma ruptura *epistemológica* com a pedagogia da sua época, que constituía a visão hegemónica sobre a educação. As doutrinas pedagógicas opunham-se à vertente sociológica. Os pedagogos consideravam a *educação como algo iminentemente individual*, de modo que a pedagogia era um corolário da psicologia. Ao desligar a análise educativa das suas condicionantes sociais, caía-se na questão metafísica de saber o que é a natureza humana.

Três aspectos da sociologia de Durkheim foram decisivos para o desenvolvimento da *sociologia funcionalista da educação*. Primeiro, desenvolveu a tese histórica de que as

transformações nos sistemas educativos são a consequência causal de mudanças económicas e sociais externas, na sociedade globalmente considerada. *Em segundo lugar*, afirmou que as características específicas das estruturas educativas e os seus conteúdos culturais têm uma forte relação com as necessidades da sociedade. *Em terceiro lugar*, como consequência da transição de uma *sociedade mecânica*<sup>93</sup> para outra *orgânica*<sup>94</sup>, é mais nítida uma maior individualização, que se reflecte nas mudanças pedagógicas e de organização escolar.

Para Durkeim, o mundo da educação cumpre os dois requisitos básicos para que possa constituir-se em objecto científico. *Em primeiro lugar*, é constituído por um conjunto de práticas, modos de fazer, costumes, que são realidades todas elas exteriores e independentes da vontade individual (facto social como *exterior* ao indivíduo). *O segundo requisito* tem a ver com a homogeneidade destas práticas que, no caso da educação, consistem na acção exercida pela geração adulta sobre a jovem, através da observação da regularidade estatística do seu comportamento e da standardização dos resultados..

Os factos sociais devem ser considerados como *coisas naturais*. Esta herança do positivismo significa que, quando tentamos compreender uma parte da sociedade como é a educação, devemos, *em primeiro lugar*, propor uma definição do fenómeno que vamos estudar. Uma vez feito isto, podemos buscar uma explicação do facto social que seja causal e funcional. Quando se refere a uma explicação causal, insiste que se deve recusar qualquer explicação baseada nos propósitos, intenções e acções dos indivíduos ou grupos identificáveis (*neutralidade ética*). Por exemplo, **para entender o sistema educativo português, a explicação deveria ser dada ao nível da relação da educação**

---

<sup>93</sup> *Por semelhança*, em que os indivíduos ainda não se diferenciaram, característica das sociedades chamadas primitivas.

<sup>94</sup> Assente na *diferenciação* dos indivíduos, em que a tomada de consciência da individualidade decorre do próprio desenvolvimento histórico.



com a economia, o sistema político, o sistema de classes e as correntes de opinião da sociedade. Em segundo lugar, uma explicação funcional deve determinar o modo como o 'fenómeno' analisado 'serve' a sociedade e não os indivíduos. Em *Educação e Sociologia* (1966), encontramos a típica *explicação* funcional de Durkheim. Aqui se define a educação como a influência das gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão preparados para a vida. A primeira função da educação não é o desenvolvimento das aptidões e capacidades de cada indivíduo, mas o desenvolvimento daquelas capacidades e aptidões de que a sociedade precisa. Todas as sociedades têm necessidade de uma certa especialização. Uma das funções da educação é preparar as pessoas para o papel particular que irão desempenhar.

De acordo com **Parsons**<sup>95</sup>, uma das questões chave da modernização é a revolução educativa. Uma das características fundamentais desta revolução é a generalização da *igualdade de oportunidades*, o *mito* da escola de massas. No entanto, esta *aparente* igualdade acarreta diferenças no *sucesso educativo*, que provêm do facto de os indivíduos serem diferentes, no que se refere à sua capacidade, às orientações familiares - diferentes expectativas e atitudes da família face à educação - e às suas motivações individuais - diferenças no nível de interesse pela educação, na aplicação e trabalho dos alunos. As diferenças no sucesso educativo introduzem novas formas de desigualdade, dado que as credenciais educativas<sup>96</sup> determinam o emprego que cada um acaba por ocupar, reproduzindo as desigualdades sociais.

A principal função do sistema educativo é a de legitimar essas desigualdades, o que se consegue através do processo de socialização. A educação estende a ideologia da

---

<sup>95</sup> Op. Cit.

<sup>96</sup> Ponto de contacto com o *credencialismo* (Pontos 8.3.2 e 8.3.3.)

igualdade de oportunidades e de sucesso, e esta ideologia é um dos elementos chave da cultura comum que existe nas sociedades modernas.

Para Parsons, o sistema escolar desempenha quatro funções:

- emancipa a criança da sua primitiva identidade com a família, o que é um pré-requisito para a constituição de uma personalidade independente<sup>97</sup>;
- inculca na criança uma série de valores que não pode adquirir na família (*socialização secundária*);
- diferencia e hierarquiza o aluno segundo o seu rendimento (*meritocracia*);
- selecciona e distribui os recursos humanos a partir da estrutura funcional da sociedade adulta (*credencialismo*).

Ainda segundo o autor<sup>98</sup>, na sociedade existe uma cultura indivisa, sendo a cultura escolar uma reprodução daquela. A escola é neutra, e o processo de selecção é presidido por princípios universais que conduz a *estatutos adquiridos* (face aos *atribuídos* da era pré-moderna).

## 8.2. Análises marxistas

Traremos aqui as contribuições de Marx, bem como algumas *teorias da reprodução social*. Esta análises têm em comum o facto de considerarem que o sistema educativo é uma instituição que favorece as classes sociais privilegiadas, de modo que a escola se converte numa instituição que justifica e reforça as desigualdades à partida.

---

<sup>97</sup> Socialização primária e papel do pré-primário, principalmente em sociedades como a nossa, em que a *educação de segunda oportunidade* é quase um vazio e o papel dos pais, no sucesso dos filhos, reproduz *mimeticamente* a transmissão intergeracional da desigualdade.

<sup>98</sup> Op. Cit.



Na sua reflexão sobre o *homem total*, podemos encontrar, em Marx, o suporte teórico das posições educativas que defendeu: o binómio educação e trabalho<sup>99</sup>, o fascínio pela gestão democrática das escolas, etc. Marx opunha-se veementemente à divisão capitalista do trabalho. Como Adam Smith, estava consciente de que a *divisão do trabalho* limita o desenvolvimento pessoal.

### 8.2.1. Educação e trabalho

Marx coloca o trabalho e o mundo da produção no centro de todas as suas posições, incluindo as que toma face à educação e à escola. O homem é homem devido à sua actividade no trabalho, isto é, por meio da sua actividade prática.

A união da instrução e da produção, trabalho intelectual e trabalho manual, pensamento e acção, teoria e prática, filosofia e técnica, baseia-se na necessidade de conseguir uma *educação integral*. Supõe, necessariamente, a superação da dicotomia clássica entre ensino académico, que tende a formar alunos para trabalhos de abstracção, direcção e criação, e ensino técnico-profissional, orientado para a simples execução de actividades manuais ou para as quais apenas é necessária reflexão<sup>100</sup>.

Nos seus *Escritos de Juventude* (1975), refere os efeitos negativos e perniciosos da actividade unilateral produzida pela propriedade privada e a divisão do trabalho, em contraposição aos efeitos positivos e benéficos derivados da actividade omnilateral, gerados pela propriedade colectiva e a abolição da divisão social do trabalho. A nova sociedade precisa de homens que realizem as suas aptidões em todos os sentidos.

---

<sup>99</sup> CABRITO. Belmiro Gil (1994), *Formação em alternância: conceitos e práticas*, Lisboa: EDUCA.

<sup>100</sup> O que coloca a questão do tipo de qualificações e/ou competências a desenvolver e, não menos importante, a sua empregabilidade e convertibilidade.

**Marx reivindica a união do ensino e da produção.** Ao contrário do defendido por Rousseau (1974) , opõe-se a separar as crianças dos adultos, a encerrá-los na esfera artificial da escola de saberes abstractos. Não importa tanto que as crianças produzam, mas que estejam em contacto com o mundo real, que sejam capazes de ligar os conhecimentos adquiridos na escola com o mundo da produção.

O *sistema dual*<sup>101</sup> - metade trabalho, metade escola - converte cada uma destas tarefas em descanso e distracção, sendo, portanto, muito mais *socialmente válido* do que a duração ininterrupta de qualquer uma delas.

A proposta marxista de unir ensino e produção até nem é original, era um facto desde o movimento das *escolas industriais* de finais do século XVIII.

### **8.2.2. Controlo da escola**

Os modelos de descentralização escolar inglês e americano influenciaram Marx, ao referir-se ao carácter estatal da escola. O ensino deve ser estatal no que se refere à fixação da sua Lei Base e do financiamento<sup>102</sup>. O resto das competências deve ficar a cargo dos municípios, os quais estabelecerão mecanismos de representação democrática (fala de Conselhos Escolares para a gestão e controlo do ensino).

*Em primeiro lugar*, é óbvio que só o Estado conta e contava com os recursos necessários para pôr de pé um verdadeiro sistema escolar para todos, como também só com um sistema estatal se pode colocar seriamente a questão da gratuitidade. *Em segundo lugar*, Marx estava consciente de que deixar o ensino nas mãos da iniciativa privada, significaria deixá-lo nas mãos de quem possui os meios necessários para pôr de

---

<sup>101</sup> CABRITO, Belmiro Gil (Op. Cit.).

<sup>102</sup> CABRITO, Belmiro, (2002), *O Financiamento do Ensino Superior*, Lisboa: EDUCA.

pé as escolas e que não zelaria prioritariamente pela *apropriação social* da educação, que inclui a igualdade de acesso e sucesso educativos.



### 8.2.3 Teorias da reprodução social

Estas teorias defendem que a escola contribui para a reprodução das hierarquias sociais existentes, orientando de um modo não conflitual os indivíduos para os papéis sociais a que estão destinados. Neste sentido coincidem com os funcionalistas. **A diferença é que para a 'reprodução social', a escola reproduz a estrutura injusta de posições sociais, favorecendo os grupos sociais dominantes.**

L. Althusser (1968) converteu-se num dos suportes básicos destas teorias, tornando-se as mesmas especialmente claras em C. Baudelot e R. Establet (1971), como desenvolveremos no ponto seguinte. De acordo com Althusser, toda a formação social reproduz as condições da sua produção.

Como tem lugar a reprodução da divisão do trabalho e das competências no capitalismo? Aqui, Althusser examina um ponto não abordado, ou insuficientemente aclarado, por Marx e Engels, para os quais a força de trabalho era homogénea, se exceptuarmos os escritos de Engels<sup>103</sup>, referentes à aristocracia operária. As escolas ensinam às crianças diferentes normas de comportamento, dependendo do tipo de emprego que vão ocupar. A reprodução da força de trabalho não representa apenas a reprodução das suas competências, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante, maioritariamente pelos AIE (Aparelhos Ideológicos do Estado).

---

<sup>103</sup> ENGELS, Friedrich (1975), *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, Porto: Afrontamento.

### 8.2.3.1. Baudelot e Establet: a teoria das redes

Estes autores são conhecidos fundamentalmente pela sua ideia de que a divisão escolar, na continuação da primária, entre uma área '*profissional*' e uma área *vocacional*, corresponde à divisão da sociedade em duas classes sociais, burguesia e proletariado. **A escola não é contínua e unificada, a não ser para aqueles que a percorrem por inteiro. Para todos aqueles que a abandonam depois da primária, não existe uma escola. Existem escolas diferentes, sem nenhuma relação entre si.**

Há uma relativa continuidade entre o secundário e o ensino superior, mas não existe nenhuma continuidade entre o primário e o ensino profissional. Trata-se de *redes de escolarização* totalmente distintas para as classes sociais a que massivamente se destinam, pelos postos da divisão do trabalho a que as destinam, e pelo tipo de formação que proporcionam. O ensino profissional de 'primeiro nível' não desemboca no secundário e no superior, mas no mercado de trabalho. **O prolongamento da escolaridade obrigatória não acaba com a divisão em classes, mas agrava-a. A operação é simples: consiste em reintroduzir ou manter no aparelho escolar os indivíduos que anteriormente estavam excluídos, ou que haviam saído**<sup>104</sup>.

A existência destas duas redes supõe dois tipos de práticas escolares claramente diferenciadas<sup>105</sup>:

- A rede primário-profissional define-se pelos seus *destinatários* e a rede secundário-superior pelos seus *objectivos*;

<sup>104</sup> Ver Lei de Bases da Educação, agravando o número dos que adicionalmente não suportam agora os novos "custos de oportunidade", como teremos oportunidade de realçar, mais adiante.

<sup>105</sup> STOER, Stephen R., Op. Cit e SANTOS, Boaventura de Sousa (2001), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: EDIÇÕES Afrontamento.

- As práticas escolares da rede profissional são práticas de repetição, de insistência e 'demonstração', enquanto que as práticas da secundária-vocacional são práticas de continuidade, progressivamente reforçadas;
- Ainda que a rede profissional tenda, acima de tudo, a 'ocupar', a tratar os seus alunos, atendendo a meros critérios de rentabilidade, a rede secundário-superior funciona na base da emulação e da selecção individual<sup>106</sup>;
- Enquanto que a rede profissional coloca em primeiro plano a observação do 'concreto', através da 'lição das coisas', a rede vocacional repousa no culto do livro e da abstracção.

#### 8.2.3.2. Bowles e Gintis

A ideia fundamental do seu livro *A instrução escolar na América capitalista* (1976) é a de que a educação não pode ser compreendida independentemente da sociedade de que faz parte. A educação está vinculada de modo indissolúvel às instituições económicas e sociais básicas. A educação serve para perpetuar ou reproduzir o sistema capitalista. É uma das várias instituições que mantêm e reforçam a ordem social existente. Por isso, a educação não pode actuar como uma força de mudança social, a favor de uma maior igualdade. A educação, como a política estatal, em geral, é ineficaz para resolver os problemas sociais, no quadro de uma economia capitalista. Quem considere que a educação pode contribuir para a solução dos problemas sociais é vítima de uma compreensão incompleta do sistema económico.

Nas sociedades capitalistas avançadas, a ideologia é difundida pela *teoria tecnomeritocrática*<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> O que se liga com as expectativas das famílias (e da sua capacidade de enquadramento cultural, financeiro...) e dos próprios pares.



Que papel desempenha neste contexto a escola? Ela actua em correspondência com as relações de produção. Os autores que vimos analisando consideram que o sistema educativo ajuda a integrar os jovens no sistema económico, através da correspondência estrutural entre as suas relações e as da produção. A estrutura das relações sociais da educação não apenas habitua o estudante à disciplina no seu posto de trabalho, como também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, formas de apresentação própria, imagem de si mesmo e identificações de classe social, ingredientes cruciais da idoneidade para ocupar esse posto de trabalho. Concretamente, **as relações entre administração escolar e professores, professores e alunos, alunos entre si e com o desempenho do seu papel, são uma réplica da divisão hierárquica do trabalho. Estas relações reflectem-se na linha de autoridade vertical, na senda dos modelos burocráticos-administrativos, que tocam administração, professores e alunos.** Isso reflecte-se na falta de controlo que o aluno tem sobre a sua educação, o afastamento deste relativamente ao conteúdo dos planos de estudo, e a motivação do trabalho escolar através de um sistema de qualificações e outras recompensas externas, em vez da integração do aluno - seja no processo de aprendizagem, seja na *performance* (obtenção de resultados, através da revelação de conhecimentos) -, no 'processo de produção da educação'<sup>108</sup>. A fragmentação do trabalho reflecte-se na competição institucionalizada e muitas vezes destrutiva entre alunos, mediante uma constante avaliação e classificação ostensivamente meritocrática, bem como a quase ausência de disciplinas de "integração". **Quando treina os jovens numa série de relações sociais similares às que irão encontrar no local de trabalho, a educação escolar faz depender o desenvolvimento das necessidades pessoais dos requisitos do mercado de trabalho.**

---

<sup>107</sup> Ver pág 41 da presente dissertação - crítica de Parsons à meritocracia.

<sup>108</sup> Cf. PISA 2000, (Op. Cit.), onde são identificados alguns aspectos como principais factores de insucesso escolar.



O sistema educativo integra de modo não conflitual os indivíduos nos postos de trabalho correspondentes, não de modo intencional por parte da administração escolar e dos professores nas suas actividades quotidianas, mas através de uma estreita correspondência entre as relações sociais que determinam a interacção pessoal no local de trabalho e as relações sociais do sistema educativo<sup>109</sup>, de que se destaca o papel centralizador e omnipresente dos conteúdos de aprendizagem. Isto é válido mesmo quando deixa de haver correspondência necessária entre conteúdos de aprendizagem e contextos de trabalho, de que são exemplos o desemprego de licenciados ou seu emprego 'abaixo' das qualificações obtidas (*sublinhados nossos*)

### 8.3. Análises Weberianas

As análises inspiradas em M. Weber não deram lugar a uma literatura ampla sobre o tema da educação, e quando o conseguiram trata-se, apenas, de uma reflexão muito vinculada ao âmbito da produção, da profissionalização. O que aqui abordamos, à parte uma reflexão sobre Weber, é a teoria do *credencialismo* nas suas versões *hard* e *soft*.

Não obstante, a ideia de Weber sobre a burocracia teve alguma projecção no estudo da escola como organização racional-burocrática, como Waller (1993) desenvolve no seu estudo sobre os professores.

#### 8.3.1. Weber

É, sobretudo, na sua *Sociologia da Religião* (1992) que se ocupa da educação, mesmo sem mencioná-la. Assinala três áreas directamente incluídas no âmbito da educação:

---

<sup>109</sup> Embora se possa considerar que exista cada vez menos essa correspondência simbólica entre escola e mercado de trabalho.

- a analogia que estabelece entre o aparelho eclesiástico e o aparelho educativo, sobretudo a escola;
- os tipos de educação;
- a problemática das relações entre a escola e a burocracia.

No que se refere à *primeira questão*, Weber distingue um tipo particular de associação de dominação, a que chama associação *hierocrática*. Neste âmbito, os bens que a escola concede são bens culturais. Tal com a Igreja fez no seu tempo, é a escola que estabelece que cultura é legítima, excluindo todas as outras.

O *segundo bloco* da análise weberiana refere-se aos tipos de educação. Weber distingue três tipos de educação: carismática, humanística e especializada. A *educação carismática* – típica sobretudo do corpos repressivos do Estado e do sacerdócio – propõe-se despertar qualidades humanas, consideradas estritamente pessoais, não transferíveis. Supõe-se que essas qualidades são inatas. A educação limita-se a revelar, a desenvolver e a pôr à prova essas qualidades nas pessoas que, potencialmente, as possuem. A *educação humanística* cultiva um determinado modo de vida, que contém em si mesma comportamentos e atitudes específicas. O ‘gentleman’, o cortesão, o homem culto, constituem outros tantos modelos produzidos por este tipo de educação. A *educação especializada* corresponde à *estrutura de dominação legal*, e uma e outra estão associadas ao processo de racionalização e burocratização da sociedade contemporânea. O produto típico desta educação é o burocrata, o especialista.

Finalmente, a *terceira área* refere-se à relação entre a escola e a burocracia, tal como é desenvolvida em *O Político e o Cientista* (1979) (em concreto no capítulo intitulado “A ciência como vocação”, onde compara a carreira académica nas universidades norte-americanas e alemãs). **Uma das suas preocupações explícitas é a da neutralidade dos professores no exercício da sua actividade docente. Defende que a docência não é**

um púlpito, não é um *forum* e que o professor não é um profeta ou salvador, mas um especialista/burocrata, cuja função é instruir, informar sobre os factos e ajudar a que o aluno escolha, e escolha bem.



### 8.3.2. Credencialismo duro

R. Collins é autor de um famoso livro *A Sociedade Credencialista* (1979), onde expõe de que modo as credenciais educativas se convertem num trunfo para justificar o acesso a posições sociais privilegiadas<sup>110</sup>.

Parte da constatação do aumento das exigências educativas para o acesso ao emprego, ao longo do tempo. Um emprego que antes não exigia educação formal, requer agora para o seu desempenho que os trabalhadores obtenham um diploma de ensino médio.

A 'função de produção da educação' pode sintetizar-se nas seguintes propostas:

- os requisitos escolares do trabalho na *sociedade pós-industrial* (D. Bell - 1977) aumentam constantemente, devido à mudança tecnológica, onde estão implicados dois processos:
  - . a proporção de trabalhos que requer escassas competências diminui;
  - . os mesmo trabalhos exigem mais competências.
- a educação formal e regulamentar proporciona formação, tanto em competências específicas, como em capacidades gerais, para os trabalhos mais qualificados;
- aumentam constantemente os requisitos educativos para a obtenção de emprego, e um número cada vez maior de pessoas irá passar mais tempo na escola. Ao

---

<sup>110</sup> Crítica à Teoria do Capital Humano (Cf. Ponto 6. da PARTE I deste trabalho).

mesmo tempo, também cresce o número de “empregos” desqualificados e os que subutilizam as qualificações.

O que os dados realçam é que as escolas são muito ineficazes no ensino das pessoas. Muitas das competências utilizadas nos empregos profissionais aprendem-se no trabalho, e muitos dos caros e dispendiosos estudos académicos apenas servem para aumentar o prestígio de uma profissão, além de que a ineficácia também se vê pelos níveis de desistência e abandono.

### **8.3.3. *Credencialismo débil***

L. Thurow (1970) critica a ideia de se considerar a educação como o melhor instrumento para conseguir reduzir as desigualdades económicas. Esta ideia deriva da crença na teoria económica sobre o mercado de trabalho. De acordo com esta teoria, o mercado existe para equilibrar a oferta e a procura de trabalho, apresentando a competição salarial como força propulsora do mercado de trabalho. Dá por adquirido que as pessoas acorrem ao mercado de trabalho com um conjunto pré-definido de qualificações, competindo sobre a base dos salários. Isto significa que qualquer aumento do nível educativo dos trabalhadores, com escassos rendimentos, terá efeitos poderosos e benéficos.

O mercado de trabalho caracteriza-se menos pela competição pelos salários do que pela competição pelos postos de trabalho. Quer dizer, em vez de serem as pessoas a procurar emprego, são os empregadores que procuram as pessoas adequadas. Num mercado baseado na competição pelos postos de trabalho, a função da educação não é proporcionar formação, e desse modo aumentar a produtividade e os salários dos

trabalhadores, mas tão só certificar o ‘treino’ e proporcionar uma certa posição , em função da dita *certificação*.

As principais divergências de Thurow, face à *Teoria do Capital Humano*, são as seguintes:

- a distribuição da educação é mais uniforme do que a do rendimento;
- durante o período do pós-guerra, a *massificação* da educação conduziu a uma maior igualdade de acesso ao ensino, não acompanhada por uma maior equidade na distribuição do rendimento;
- o crescimento mais rápido da educação, nesse período, não se traduziu, *ceteris paribus*, num mais rápido crescimento da economia.

Num mercado de trabalho, baseado na competição pelos postos de trabalho, os rendimentos individuais são determinados pela sua posição relativa na obtenção de trabalho, e pela distribuição das oportunidades de emprego na economia. Os salários baseiam-se nas características dos postos de trabalho, e os trabalhadores distribuem-se pelas oportunidades de postos de trabalho, a partir da sua posição relativa na obtenção de trabalho.

#### **8.4. Pierre Bourdieu**

Os contributos de Pierre Bourdieu, no domínio da Sociologia da Educação, são um dos aspectos mais conhecidos da sua obra.

Antes de entrar na que, sem dúvida, é a sua obra fundamental em Sociologia da Educação, *A Reprodução* (1970), mencionamos uma obra anterior, dos anos 1960, intitulada *Os estudantes e a cultura* (1964). Estas duas obras foram escritas em colaboração com Jean Claude Passeron.

Os estudantes mais favorecidos trazem hábitos, modos de comportamento e atitudes do seu meio social de origem, que se revelam extremamente úteis nas suas tarefas escolares. Herdam saberes, um *savoir-faire*, e um bom gosto cuja rentabilidade escolar é muito eficaz. O *privilégio cultural* torna-se evidente quando averiguamos o grau de familiaridade com obras artísticas ou literárias, que apenas podem adquirir-se por meio de uma frequência regular de peças de teatro, bem como de concertos ou de museus, por exemplo, ou pela posse de bens culturais, bem como pela sua fácil acessibilidade.

Para Bourdieu, o sistema educativo reproduz perfeitamente a estrutura da distribuição do *capital cultural* entre as classes, uma vez que a cultura que transmite está muito mais próxima da cultura dominante, tornando-se no elemento chave que explica as desigualdades educativas.

Bourdieu desenvolveu este conceito para analisar as diferenças nos resultados educativos não explicados pelas desigualdades económicas, **embora estas possam estar por detrás das diferenças no capital cultural das famílias numa sociedade dividida em classes** (*sublinhados nossos*). Os bens culturais ou simbólicos diferem dos bens materiais, em que o consumidor apenas pode consumi-los, apreendendo o seu significado. Isto é válido tanto para os bens culturais que se encontram nos museus e nos auditórios como para os que se encontram na escola e em casa.

O processo de acumulação do capital cultural começa na família e adopta a forma de um investimento temporal. Este investimento produz dividendos na escola e na universidade, em contactos sociais, no mercado matrimonial e no mercado de trabalho.

Numa sociedade dividida em classes, o *capital cultural* está muito desigualmente distribuído. Um sistema educativo que põe em prática uma acção pedagógica singular,

que requer uma familiaridade inicial com a cultura dominante<sup>111</sup>, de modo quase imperceptível, oferece uma informação e uma formação que apenas podem ser adquiridas por aquelas pessoas que possuem o sistema de predisposições (o *campus*, na acepção do autor), que é a condição para o êxito na transmissão e inculcação da cultura.

**Fazendo aparecer as hierarquias sociais e a reprodução dessas hierarquias, como algo baseado na hierarquia de dons, méritos, competências estabelecidas e ratificadas por sanções ou, numa palavra, ao converter as hierarquias sociais em hierarquias académicas, o sistema educativo cumpre uma função de legitimação, cada vez mais necessária para a perpetuação da ordem social.**

## **9. Síntese dos aspectos teóricos a apurar no caso português**

Neste ponto, vamos apurar e sistematizar os principais aspectos das contribuições teóricas que, mais adiante, pretendemos confirmar empiricamente.

É necessário envolver os principais actores sociais intervenientes para uma mudança na Escola: professores, alunos e pais, em articulação com as autarquias, empresas e outros agentes sociais locais. É pelo lado da participação, do exercício pleno dos direitos de cidadania, que poderá ser quebrado o *mito* (socialmente construído) duma *virtuosa* relação de causalidade linear entre *educação e desenvolvimento económico*. O processo de escolha da formação, a orientação escolar e profissional e a actualização de competências são elementos essenciais na construção de uma *cidadania activa*.

---

<sup>111</sup> Ligação ao pré-escolar. (Cf. PARTE EMPÍRICA).



A inserção dos jovens no mercado de trabalho, *antecipada* cada dia mais numa tentativa de fazer face a orçamentos familiares depauperados, não pode, em nome da *empregabilidade*, continuar a fazer crescer o contingente dos *descartáveis*.

As teses do *capital humano* ameaçam tornar-se numa *via de sentido único* (qual *Prestige!*), alastrando e impregnando as concepções dominantes para a modernização, para o desenvolvimento e para a própria in(ex)clusão social.

As novas tecnologias, pese o seu *cosmopolitismo* e influência no estabelecimento de *redes de sociabilidade*, estão ao serviço de um novo *determinismo* social que reduz a educação à formação escolar, menosprezando os seus aspectos não formais e informais, agravando a sua *unidimensionalidade*.

O desenvolvimento das capacidades e aptidões de que a sociedade precisa é a primeira função da educação, em detrimento das aptidões e capacidades individuais. Esta visão economicista está a transformar a educação num mercado apetecível, escondendo sob o *manto diáfano da ideologia* o seu papel de instrumento ao serviço da recuperação capitalista e da destruição do Estado de Bem-Estar. É essa a sua *função*.

As diferenças no sucesso educativo introduzem novas formas de desigualdade, dado que as *credenciais* educativas determinam parcialmente o emprego que cada um acaba por ocupar, reproduzindo as desigualdades sociais.

Mostra-se necessária a introdução de um *modelo dual* que, superando a dicotomia clássica entre ensino académico e ensino técnico-profissional, possa reconduzir o indivíduo à sua dimensão *integral*.

Todavia, a escola continua a *reproduzir* a estrutura injusta de posições sociais, favorecendo os grupos sociais dominantes, não é contínua e unificada, a não ser para aqueles que a percorrem por inteiro, podendo mesmo falar-se em dois tipos de Escola (Secundária, no caso do nosso objecto de estudo) que segregam *redes* de escolarização

diferenciadas e se destinam a públicos com origens sociais distintas, num claro *apartheid meritocrático*.

O papel do professor como *especialista* do ensino não pode estar dissociado do seu papel como actor de mudança, rejeitando a burocratização para onde continuamente é lançado pela *centrifugação* do próprio Sistema de Ensino, que *devora os seus próprios filhos*, ao impor-lhes uma pretensa neutralidade que *mata* a sua criatividade e espírito crítico.

Para a obtenção de um emprego que antes não exigia educação formal, exige-se agora para o seu desempenho que os trabalhadores sejam mais escolarizados, para que o seu nível de empregabilidade aumente, pois o trabalho disponível é agora mais qualificado (simultaneamente, também se verificam outras alterações, por vezes, de sinal contrário), exigindo maiores requisitos educativos (*hard credentials*) para o seu desempenho. Seria essa a razão para o aumento do número de anos de escolaridade (obrigatória) de 9 para 12 anos (*soft credentials*) que, supostamente, se traduziria a prazo num aumento de rendimento para os seus destinatários, quando tivessem que enfrentar as vicissitudes de uma mercado de trabalho cada vez mais *segmentado*.

Os estudantes mais favorecidos trazem hábitos, modos de comportamento e atitudes do seu meio social de origem que se revelam extremamente úteis nas suas tarefas escolares. Herdam saberes, um *savoir-faire*, e um bom gosto cuja rentabilidade escolar é muito eficaz. É este *privilégio cultural*, apoiado no SES *herdado* por cada família, que constitui o seu *campus* específico de competências e/ou qualificações simbólicas, pulverizando a panaceia da *igualdade de oportunidades no acesso ao ensino* e fazendo emergir a crua realidade da *desigualdade no insucesso escolar*.

diferenciadas e se destinam a públicos com origens sociais distintas, num claro *apartheid meritocrático*.

O papel do professor como *especialista* do ensino não pode estar dissociado do seu papel como actor de mudança, rejeitando a burocratização para onde continuamente é lançado pela *centrifugação* do próprio Sistema de Ensino, que *devora os seus próprios filhos*, ao impor-lhes uma pretensa neutralidade que *mata* a sua criatividade e espírito crítico.

Para a obtenção de um emprego que antes não exigia educação formal, exige-se agora para o seu desempenho que os trabalhadores sejam mais escolarizados, para que o seu nível de empregabilidade aumente, pois o trabalho disponível é agora mais qualificado (simultaneamente, também se verificam outras alterações, por vezes, de sinal contrário), exigindo maiores requisitos educativos (*hard credentials*) para o seu desempenho. Seria essa a razão para o aumento do número de anos de escolaridade (obrigatória) de 9 para 12 anos (*soft credentials*) que, supostamente, se traduziria a prazo num aumento de rendimento para os seus destinatários, quando tivessem que enfrentar as vicissitudes de uma mercado de trabalho cada vez mais *segmentado*.

Os estudantes mais favorecidos trazem hábitos, modos de comportamento e atitudes do seu meio social de origem que se revelam extremamente úteis nas suas tarefas escolares. Herdam saberes, um *savoir-faire*, e um bom gosto cuja rentabilidade escolar é muito eficaz. É este *privilégio cultural*, apoiado no SES *herdado* por cada família, que constitui o seu *campus* específico de competências e/ou qualificações simbólicas, pulverizando a panaceia da *igualdade de oportunidades no acesso ao ensino* e fazendo emergir a crua realidade da *desigualdade no insucesso escolar*.

## PARTE II - ABORDAGEM METODOLÓGICA

Pretendemos fazer reflectir no nosso trabalho o “estado das artes” em Portugal, no que respeita à intervenção do ensino secundário nos *processos de formação e aprendizagem*, sempre na articulação entre as instituições mais interessadas nestes processos - Rede Nacional do Ensino Secundário<sup>112</sup>, empresas e associações empresariais<sup>113</sup> e sindicais (cf. Acordo de Concertação Social de 2001), Autarquias<sup>114</sup>, Associações de Pais<sup>115</sup> e outras associações profissionais<sup>116</sup>.

### 1. Caracterização geral do problema em Portugal face aos objectivos da investigação

Correspondendo ao enquadramento teórico proposto e desenvolvido na primeira Parte, a abordagem da situação em Portugal assentará numa metodologia de estudo de casos institucionais e individuais<sup>117</sup>.

Nesse sentido, adaptaremos ao nosso objecto de estudo os inquéritos<sup>118</sup> aplicados pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior - CNAVES<sup>119</sup>.

---

<sup>112</sup> Inquéritos aos alunos (anos de 2003 e 2001 - Ensino ‘Normal’ e ano 2003 - Ensino Recorrente) e Entrevistas aos Conselhos Executivos das Escolas Secundárias de Santo André e Alfredo da Silva do Concelho do Barreiro, Escola Secundária da Baixa da Banheira do Concelho da Moita e Escola Secundária de Amora do Concelho do Seixal.

<sup>113</sup> AERSET.

<sup>114</sup> Câmaras Municipais do Barreiro e da Moita.

<sup>115</sup> Associação de Pais da Escola Secundária de Santo André, UCAPA e CONFAP.

<sup>116</sup> Inquéritos Professores.

<sup>117</sup> Inquéritos e Entrevistas atrás referenciados.

<sup>118</sup> A Entrevista à AERSET seguiu, também, de perto, essa metodologia.

### 1.1. Ao nível da formação geral de base

Os diagnósticos mais insuspeitos<sup>120</sup> vêm-nos revelando, como é sabido, que a eficácia ao nível da formação escolar de base ainda está longe do nível desejado, tanto do ponto de vista dos conteúdos, ou seja, do da robustez dos conhecimentos em literacia, numeracia, iniciação às aprendizagens científicas e tecnológicas, como mesmo do da conclusão do 9º e, sobretudo, do 12º ano de escolaridade por parte significativa da população.

A população a frequentar o ensino secundário - nível de ensino ainda não obrigatório em Portugal – registou um acréscimo de 29% na década de noventa, passando a contar com cerca de mais 87 mil indivíduos em 2001. Esse aumento deve-se ao facto de, neste nível de ensino, se encontrarem alunos com idades muito diversas, já que a população em idade “normal” de frequência do ensino secundário (15-17 anos) diminuiu 23%, passando a contar com cerca de menos 117 mil indivíduos, no mesmo período.

A maioria (52%) dos indivíduos com 25-39 anos tem como qualificação académica mínima o 3º ciclo. Contudo, apenas cerca de 1/3 dos indivíduos nestas idades (34%) têm como qualificação académica mínima o secundário, em 2001. Trata-se de uma situação não muito animadora, nomeadamente quando comparada com a observada nos restantes países da União Europeia: os menores níveis de qualificação académica da população portuguesa jovem em idade activa, por comparação com os outros países, são evidentes. (Quadro I):

---

<sup>119</sup> Criado pelo Decreto-Lei nº205/98, de 11 de Julho.

<sup>120</sup> Cf. PISA 2000 (Op. Cit.).

**Quadro I - Percentagem de indivíduos com, pelo menos, o ensino secundário completo (UE) - 1999**

Idades	UE15	B	DK	D	EL	E	F	IRL*	I	L	NL	A	P**	FIN	S	UK
25-29 anos	71	78	89	83	74	58	78	69	60	68	76	85	42	85	87	69
30-39 anos	67	68	83	84	65	47	70	60	52	68	72	82	29	86	85	65

Fonte: EUROSTAT (<http://europa.eu.int/comm/eurostat>)

\* 1997

\*\* Valores para Portugal obtidos a partir dos dados do Censo de 2001.

Por outro lado, os níveis de conclusão do ensino secundário em Portugal, no grupo de idades 18-24 anos, também se encontram, ainda, muito distantes dos observados nos outros países da União Europeia. E, muito embora o ensino secundário (10º-12º) não seja obrigatório na maioria dos países da União Europeia, é notório que aí a maior parte dos estudantes opta por terminar, pelo menos, o 12º ano (Quadro II).

**Quadro II - População (%) com 18-24 anos que não se encontra a frequentar qualquer grau de ensino e não possui o secundário completo (UE) - 2001**

	UE15	B	DK	D	EL	E	F	IRL	I	L	NL	A	P	FIN	S	UK
HM	19	14	17	13	17	29	14	n.d.	26	18	15	10	45	10	11	n.d.
H	22	15	17	12	20	35	15	n.d.	30	19	17	10	52	13	11	n.d.
M	17	12	17	13	13	22	12	n.d.	23	17	14	11	38	8	10	n.d.

Fonte: EUROSTAT (<http://europa.eu.int/comm/eurostat>)

O secundário em Portugal apresenta, deste modo, resultados muito menos favoráveis por comparação com os observados nos outros países da Europa comunitária. Trata-se, como tal, de um nível de ensino ainda muito afectado pela desistência de prosseguimento dos estudos após a idade de escolaridade obrigatória.

### 1.1.1. Referência aos resultados pertinentes dos PISA

Nos três domínios de literacia em estudo - leitura, matemática e ciências - os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho médio modesto, uma vez comparado com os valores médios dos países do espaço da OCDE.

Na literacia de leitura verificou-se haver diferença entre os perfis das famílias dos alunos com alto nível de literacia e os dos alunos com baixo nível de literacia. Os melhores resultados do PISA tendem a identificar-se com alunos provenientes de famílias:

- (a) em que os recursos educacionais bem como os bens culturais existentes em casa são elevados.

De notar que, se contrastarmos o nível socioeconómico dos dois grupos, a diferença é mais pequena, embora significativa.

- (b) em que é maior a frequência com que os pais interagem com os filhos em actividades tais como a discussão de temas sociais, de livros e filmes ou simplesmente falando com eles.

Quando se contrastam os resultados dos rapazes com os das raparigas, verifica-se que estas últimas têm, em média, melhores desempenhos que os rapazes em leitura; pelo contrário, os rapazes suplantam as raparigas no que se refere à literacia matemática. Em ciências não existem diferenças entre os dois grupos de alunos.

Por sua vez, o ano de escolaridade que os alunos frequentam está fortemente associado aos resultados que obtêm em média. Nos três domínios – leitura, matemática e ciências – os desempenhos médios dos alunos nos 10º e 11º anos de escolaridade superam a média correspondente no espaço da OCDE. O contrário sucede entre o 5º e o 9º anos de escolaridade, decrescendo consistentemente os resultados do 9º para o 5º.

Das conclusões atrás enunciadas podem retirar-se algumas ilações:

Para além da incidência nos conhecimentos e competências a adquirir pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que a escola proporcione aos estudantes a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo passíveis de serem por eles utilizadas.

O esforço e a perseverança devem ser apresentados aos alunos como condições necessárias ao sucesso do seu empreendimento, neste caso a conquista do saber.

É igualmente importante que a escola promova um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante desta instituição.

O ambiente familiar aparece também como relevante para as aprendizagens dos alunos.

Aparentemente, mais do que os recursos estritamente económicos, é marcante para um bom desempenho a existência de bens culturais e educacionais na família, bem como de um clima em que as interações sociais entre os pais e os seus filhos são frequentes.

A disparidade de resultados entre os alunos do 10º e 11º anos e aqueles que frequentam os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, bem como as diferenças de *performances* entre os sexos são situações problemáticas para as quais urge encontrar soluções.

## **1.2. Ao nível da Formação ao Longo da Vida**

No que respeita à *formação ao longo da vida*<sup>121</sup>, as estatísticas do EUROSTAT são elucidativas quanto à situação em Portugal.

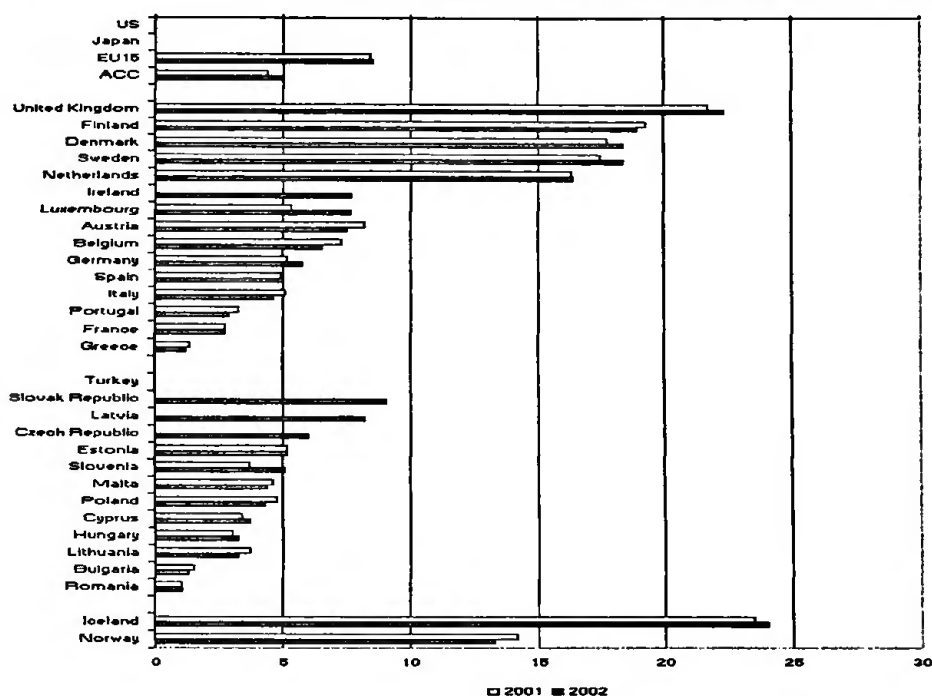
Por cada dez portugueses com mais de 15 anos, apenas um participou em pelo menos uma actividade de aprendizagem não formal entre 2002 e 2003. Dito de outro modo, só cerca de 9% da população adulta nacional frequentou qualquer acção de formação fora do percurso normal no sistema de ensino. Destes, a maioria (60%) fê-lo com o objectivo de progredir na carreira, procurando aumentar o nível de competências profissionais e quase sempre nas horas de trabalho remunerado (45%).

---

<sup>121</sup> Definida pelo EUROSTAT como a percentagem da população com idade entre os 25 e os 64 anos a participar em educação ou formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito.



**Gráfico III: *Life-long learning* no conjunto da UEM e Estados Candidatos**



Fonte: EUROSTAT (2003), *General Statistics - Employment* (informação on-line).

Este é um dos dados fundamentais divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), através de um estudo sobre a aprendizagem dos portugueses ao longo da vida. As informações foram recolhidas no segundo trimestre de 2003 - remetendo para os 12 meses anteriores -, no âmbito de um projecto coordenado pelo Eurostat, organismo responsável pela recolha de informação estatística a nível europeu.

Por aprendizagem não formal, precisa o INE, entende-se toda a formação organizada que pode conferir certificação ou não, mas que não tem equivalência com qualquer nível de ensino. Aqui se inclui, nomeadamente, a frequência de cursos, acções de formação profissional ou seminários.

No universo daqueles que buscam aprender para além da escola, não há assimetrias significativas entre sexos. A diferença, explicam os números, está na natureza dos objectivos: são as mulheres quem mais declara que procura aumentar os seus

conhecimentos por razões estritamente pessoais ou sociais (41% contra 32% de homens).

Ainda quanto à aprendizagem não formal e quando a análise se centra nos escalões etários, torna-se evidente que a participação é maior entre os jovens que ainda se encontram em idade escolar, baixando sucessivamente nas gerações mais velhas. Neste sentido, os indicadores mostram que, no período em apreço, cerca de 16% dos portugueses entre os 15 e os 24 anos frequentaram actividades de aprendizagem não formal. Na faixa etária dos 25 aos 34, esse índice baixa para os 14% e na dos 35 a 44 anos para cerca de 10%. No intervalo seguinte, o dos 45 a 54 anos, a participação cai novamente para apenas 7 % e entre a população com mais de 55 anos o valor não chega aos 2%.

Para além desta pirâmide etária, os dados do INE revelam ainda uma previsível relação directa entre a adesão à aprendizagem não formal e o nível de escolaridade dos indivíduos. Porque quem procura aprender mais é quem, por regra, já sabe mais, um em cada três destes indivíduos completou o ensino superior. No extremo inverso, apenas pouco mais de 3% daqueles que têm seis anos de escolaridade ou menos frequentaram qualquer formação. Um cenário particularmente preocupante tendo em conta, como lembra o INE, que dois em cada três portugueses entre os 25 e os 64 anos não passou do 6.º ano.

### **1.3. Os processos de inserção laboral - dados do OPES**

Pretendemos captar também informação sobre inserção, através dos que já se inseriram e dos que estão no recorrente e sejam trabalhadores-estudantes<sup>122</sup>, bem como a opinião

---

<sup>122</sup> Por lapso, na concepção do questionário aos alunos, não considerámos esta possibilidade, da maior importância. O que se veio a reflectir negativamente nos resultados obtidos.

dos empresários e Câmaras<sup>123</sup>. Os inquéritos que dirigimos aos ex-alunos, aos que frequentavam o ensino Recorrente e as entrevistas aos empresários e autarquias visam, captar a informação possível sobre os processos de inserção desta população em estudo. Entretanto, o quadro geral da situação portuguesa a este respeito, com o qual pretendemos confrontar os resultados a que nesta investigação chegámos, é descrito pelos inquéritos em tempos (anos 1997/98) lançados pelo OPES, e que em linhas gerais passamos a resumir.

Do OPES, “*A Formação de Nível Secundário e a Inserção Profissional*”<sup>124</sup>, retiramos as seguintes contribuições, algumas delas bastante pertinentes para a o nosso objecto de estudo.

Começando pelas orientações/escolhas de escolaridade verifica-se que as mulheres optam preferencialmente por cursos de profissionalização a longo prazo, enquanto que os homens optam por cursos de profissionalização mais imediata.

Os alunos dos Cursos Gerais são, em geral, mais jovens do que os dos Cursos Tecnológicos e Profissionais, sendo estes últimos os mais velhos de todos.

Os alunos que optaram pelos Cursos Gerais são filhos de pais e mães com um nível escolar mais elevado, comparativamente com os dos Cursos Tecnológicos e Profissionais.

As classificações mais altas referem-se aos Cursos Gerais, enquanto que as mais baixas aos Cursos Tecnológicos.

A maioria dos alunos concluiu o curso pretendido. Ascender na carreira foi, também, um dos motivos que se destacou nas razões de escolha dos cursos de carácter

---

<sup>123</sup> Cf. Entrevistas.

<sup>124</sup> SÃO PEDRO, M. et al, (2002), *A Formação de Nível Secundário e a Inserção Profissional*, Lisboa: ME/DES/DAPP.

profissionalizante, enquanto que prosseguir para a universidade se destacou nos Cursos Gerais.

Os alunos dos Cursos Profissionais mostram uma maior integração no mercado de trabalho, e, no caso de prosseguimento de estudos, optam pelo Ensino Superior de carácter mais vocacional, enquanto que os alunos dos Cursos Gerais continuam a preferir a “via clássica”. Quanto aos diplomados pelos Cursos Tecnológicos verifica-se a tendência para alterar as expectativas com que aqueles Cursos foram criados, dado que a maioria prossegue os estudos, optando em primeiro lugar pela “via clássica” e só em segundo pela via mais vocacional.

A maioria dos alunos das Escolas Profissionais fez estágios de curta duração (menos de 3 meses). Os estágios referentes aos Cursos Tecnológicos foram realizados por cerca de 1/4 dos alunos, destacando-se a duração superior a 3 meses.

A grande maioria (2/3) não teve formação profissional. Esta ocorreu com maior frequência para os alunos dos cursos com carácter profissionalizante, sobretudo para os dos Cursos Profissionais. No entanto, a duração da formação é mais longa em relação aos alunos dos Cursos Gerais.

Poder-se-á afirmar que os alunos dos Cursos Profissionais tiveram maior facilidade em arranjar emprego, com ligeira vantagem para os homens.

São os conhecimentos pessoais que regem a obtenção do 1º emprego e não as leis da oferta e da procura.

As principais dificuldades apontadas no acesso ao emprego são a “Falta de experiência profissional”, nos Cursos Gerais, e a “Falta de emprego na área do curso”, nos Cursos Profissionais.

A grande maioria dos alunos aceitou o 1º emprego por ter sido a “Única oportunidade de ter emprego”, contudo os alunos dos Cursos Tecnológicos e dos Profissionais dão grande ênfase a “Trabalhar nessa área profissional”.

Embora uma parte dos alunos esteja empregada, era já preocupante o número elevado de alunos desempregados. São sobretudo os dos Cursos Gerais (cerca de 50%) que mais *sentem* o efeitos do desemprego, sendo os Cursos Profissionais os que apresentam o valor mais baixo de desemprego (30%). Existe uma situação de instabilidade, provocada por empregos de curta duração.

Relativamente à natureza da actividade profissional, os alunos desempenham profissões nas áreas do Turismo, Comércio, Indústria (Fabricação), Administração e Contabilidade. As profissões mais relevantes ligadas a estas áreas são as de ecónomos, empregados de restaurante, vendedores e caixeiros, dactilógrafos, contabilistas e técnicos intermédios de fabricação industrial.

As Empresas em que a maioria dos alunos trabalha situam-se no sector dos Serviços, acompanhando a terciarização da Economia.

Na generalidade, os alunos vêm ser-lhes atribuído um baixo nível de qualificação profissional, principalmente os dos Cursos Gerais.

Na generalidade, é precária a estabilidade de emprego, em que apenas uma minoria tem contrato definitivo de trabalho, sendo as mulheres as mais penalizadas.

A maioria dos alunos exerce a profissão a tempo inteiro, com destaque para os Cursos Profissionais e Tecnológicos.

Cerca de metade dos alunos exerce a sua actividade profissional em empresas de pequena dimensão.

A generalidade dos trabalhadores oriundos dos três tipos de curso auferem salários baixos, sendo as mulheres as mais penalizadas. Os provenientes dos Cursos Tecnológicos estão em desvantagem nos escalões salariais mais elevados.

A maioria dos alunos vindos das Escolas Profissionais considerou que a formação Escolar e a Profissional facilitaram a integração no mercado de trabalho. No caso dos alunos dos Cursos Tecnológicos, só alguns usufruíram dessas formações e, quanto aos dos Cursos Gerais, poucos as referiram.

Os alunos dos Cursos Profissionais têm uma opinião mais favorável sobre o curso, comparativamente aos dos Cursos Gerais e dos Tecnológicos.

Apenas 1/3 dos alunos dos Cursos Profissionais tem emprego fora da área do curso que completou, agravando-se a situação no caso dos Cursos Tecnológicos e, fundamentalmente, nos Cursos Gerais. Na opinião dos inquiridos, para uma maior correspondência entre as matérias aprendidas no curso e as matérias necessárias ao melhor desempenho das funções, no seu local de trabalho, seria necessário adquirir e aprofundar mais conhecimentos. As razões de estarem a trabalhar fora da área do curso prendem-se, essencialmente, com a falta de trabalho na região onde vivem.

Na generalidade, os alunos de todos os Cursos sentem-se insatisfeitos com as condições de trabalho e com as baixas remunerações, pretendendo mudar de área profissional, aspirando a ter um trabalho onde possam utilizar melhor o que aprenderam no curso. Por outro lado, dão bastante valor às capacidades profissionais, traduzindo-as numa classificação de “muito importante” para um bom desempenho da profissão, embora considerassem que elas deveriam ter sido mais desenvolvidas na formação escolar. Para cerca de 1/4 dos alunos dos Cursos Profissionais e um pouco mais de 1/3 para os dos Cursos Gerais e Tecnológicos, a capacidade de resolução de problemas complexos foi pouco desenvolvida a nível escolar.

A maioria dos alunos das Escolas Profissionais revela maior satisfação pela sua actividade profissional, havendo, mesmo assim, cerca de metade que contesta o “Salário auferido”. As “Perspectivas de progressão na carreira” e o “Prestígio da profissão” são, também, aspectos de “Insatisfação” por parte dos alunos dos Cursos Gerais e dos Tecnológicos.

Até aqui, destacámos algumas das contribuições fundamentais do OPES. Pretendemos, além disso, captar também a dimensão da **participação cívica (CIDADANIA)**, via professores, pais<sup>125</sup> e suas expectativas, bem como a **influência dos SES**<sup>126</sup> das famílias de origem, das trajectórias prévias de escolaridade dos jovens e das formas de enquadramento extra-escolar, tanto sobre a inserção como sobre a cidadania.

Ainda, e finalmente, pretende obter-se uma percepção sobre os **contributos do 12º ano** para a **Inserção** e para a **Cidadania**.

## 2. Descrição das Metodologias de recolha da informação

Neste ponto, recorreremos a questionários<sup>127</sup> com um número mais ou menos amplo de questões, quase todas de resposta fechada e socorremo-nos, complementarmente, de entrevistas semi-directivas, apoiadas por um guião previamente endereçado<sup>128</sup>, bem como da auscultação - sob a forma de inquérito - das opiniões dos ex-formandos, ou seja, dos primeiros e principais interessados nos processos a analisar<sup>129</sup>.

---

<sup>125</sup> Cf. Entrevistas.

<sup>126</sup> Socio-economic- status

<sup>127</sup> Alunos (2003 - Ensino Normal e Recorrente) e Professores.

<sup>128</sup> Escolas, Autarquias, Associações de Pais, CONFAP, UCAPA.

<sup>129</sup> Inquérito aos Alunos 2001

## **2.1. Os inquéritos: caracterização geral**

Aqui tratamos os grandes blocos de cada Inquérito, em articulação com o tipo de questões a que visam dar resposta<sup>130</sup>.

### **2.1.1. Professores**

Este inquérito compõe-se de cinco grandes blocos de questões: caracterização individual e sócio profissional (visando conhecer a participação deste grupo profissional em actividades de gestão escolar, pedagógicas e cívicas), percepções face às funções e ao papel futuro da escola (detectando a perspectiva dos docentes face às funções da escola na próxima década, que acções de formação complementar deveriam as escolas desenvolver, quer para adultos, quer para jovens, qual o papel da escola na transmissão de valores e conhecimentos para além dos ligados aos programas de ensino, bem como as alterações que consideram necessárias para um papel mais activo da escola), o que é para os professores o sucesso educativo (que factores, na sua perspectiva, contribuem para tal), quais os principais problemas a resolver (e a que nível se situam no Ensino Secundário) e, finalmente, quais os papéis a desempenhar pelos principais actores sociais para a mudança.

### **2.1.2. Alunos (12º ano 2002/2003)**

São quatro os grandes blocos de questões aqui colocadas: caracterização individual e familiar (pretendendo conhecer algumas características individuais dos alunos, como o sexo, a idade, o Estabelecimento de Ensino e o Curso que frequentam, bem como o



nível de escolaridade, de qualificação e a situação dos seus familiares perante o trabalho), o percurso escolar e formativo dos alunos (se frequentaram o Ensino Pré-Escolar, quais os motivos que os levaram à escolha do Curso, bem como a classificação obtida até ao 11º ano), relações com a Escola (que se manifestam através dos abandonos, das faltas, das reprovações, da interrupção dos estudos e duma variável fulcral no nosso trabalho - as expectativas pós-secundário, em termos de prosseguimento dos estudos, de inserção no mercado de trabalho ou em qualquer outra actividade), actividades extra-escolares (detectando - através da observação dos tempos livres dos alunos, do modo como costumam passar as férias, se exerceram ou não alguma actividade remunerada no último ano e da sua ligação ao meio - outras duas variáveis-chave da nossa análise: exercício da cidadania por parte dos alunos e estatuto sócio-económico das famílias).

### **2.1.3. Alunos (12º ano 2000/2001)**

Para além de questões comuns ao inquérito anterior (caracterização individual e familiar e percurso escolar e formativo dos alunos), inserimos outros blocos de questões como a Procura do 1º Emprego (levantamento de dados que permitissem caracterizar as condições em que se processou a inserção no mercado de trabalho), Situação Profissional dos ex-alunos no mercado de trabalho (o que faz; onde faz; que dificuldades sente; como é remunerado) e Apreciação da Formação, do Trabalho e Perspectivas Profissionais (recolha de dados que permitissem avaliar a articulação entre a formação e o emprego e conhecer as perspectivas profissionais dos ex-alunos), que correspondem aos blocos III a IX.

---

<sup>130</sup> Ver Inquéritos. Vol. II.

#### **2.1.4. Alunos (Ensino Recorrente 2002/2003)**

O mesmo tipo de questões que o inquérito anterior, com as necessárias adaptações, nomeadamente no bloco II, Relações com a Escola, em que era importante conhecer se teria ou não havido interrupção dos estudos, como é que o aluno avaliava a formação recebida no Ensino Recorrente e qual a sua percepção face à correspondência (ou não) que os resultados dos seus estudos estariam a ter/esperariam que viessem a ter com o exercício profissional.

### **2.2. As entrevistas: estrutura geral**

Um resumo do conteúdo de cada um dos Guiões das Entrevistas, em termos idênticos à descrição que fizemos dos Inquéritos, é o que abordamos a seguir.

#### **2.2.1. Escolas**

Pretendíamos saber da participação das Escolas em parcerias com outras instituições, nacionais ou estrangeiras (Autarquias, Associações empresariais, Empresas, Associações culturais, IPSS e outras) e quais os objectivos com que seriam feitas essas parcerias (colocação/inserção profissional dos alunos, formação profissional dos alunos durante o percurso escolar, realização de estágios após o curso - qual a probabilidade de ficarem colocados - , bem como outro tipo de actividades conjuntas com instituições locais).



Pretendíamos, também, obter informação sobre se nas actividades conjuntas com instituições locais (ou algumas dessas actividades) se verificava a participação de professores da escola nas iniciativas realizadas nas empresas/instituições e, em caso, afirmativo, em que domínios/áreas; se se verificava a participação de técnicos e/ou colaboradores das empresas/instituições em actividades realizadas na escola e em que domínios profissionais; se essa participação se verificava em ambas as situações ou em nenhuma delas.

Interessava-nos também saber se a Escola possuía Associação de Pais (instrumento de controlo das expectativas dos alunos e dos pais face ao futuro profissional dos seus filhos e também face à situação escolar actual) e qual o seu papel (interventivo ou passivo).

Outra questão a desvendar era se a Escola possuía alguma UNIVA e, em caso afirmativo, qual a sua 'eficácia' na colocação de alunos(as). Quantos ? Quais (idades, sexos...) ? Tipos de cursos ?

O facto de a Escola proporcionar 'Currículos Alternativos' e qual a avaliação que fazia à sua institucionalização (minorar riscos de exclusão de determinados grupos de alunos, identificando-os; atender a propostas educativas de tipo 'assimilacionista' ou de multiculturalismo, benigno ou não; melhoria da empregabilidade e contribuição para o desenvolvimento local), foi outra das questões colocadas às Escolas, bem como o apoio extra-escolar que cada Escola tendia a fornecer aos alunos do Recorrente.

Será que a Escola promovia a observação e o acompanhamento dos alunos (de que cursos/áreas, todos ? Quais ?) após a sua escolarização? E em caso afirmativo, como (através de Inquéritos aos ex-alunos, Entrevistas com responsáveis das empresas/instituições de inserção ou de outras formas)?

Que indicadores de resultados elegia a Escola [as taxas de (re)empregabilidade dos seus alunos, a mobilidade profissional positiva (progressão na carreira) dos seus ex-alunos, o número de candidatos em sucessivas edições da sua oferta curricular, o resultado da autoavaliação promovida pelos alunos (Quando? Durante ou após a saída ? Durante e após a saída), o lugar obtido no *ranking* dos exames nacionais, e se outros - quais?].

Havia na escola índices/taxas de abandono significativos (face à média para o nível/grau/área, constante das Estatísticas da Educação)? E, em caso afirmativo, explicitá-los.

Que motivos levariam os alunos a abandonar a escola, constituía outra questão pertinente.

Quais as dificuldades que os ex-alunos teriam enfrentado na obtenção de emprego (insuficiência/inadequabilidade das formações escolares e profissionais oferecidas pela Escola, diferenças entre alunos/alunas, terão sido os mais novos ou os mais velhos que mais conseguiram ingressar no mercado de trabalho e terá sido condicionante a origem cultural e sócio-económica dos ex-alunos)?

Saber que factores facilitariam uma inserção profissional bem sucedida e que políticas específicas ajudariam no acesso ao emprego (Só políticas MACRO e/ou também procedimentos/parcerias no meio sócio-económico-institucional envolvente?), constituía outra das questões com que terminámos as entrevistas aos Conselhos Executivos das Escolas, objecto de análise no nosso estudo.

### **2.2.2. Autarquias**

Colocámos as seguintes questões às Câmaras Municipais do Barreiro e da Moita:

existência de actividades que recrutem jovens diplomados (12º ano, Ensino Tecnológico/Profissional, Recorrente, por escolas da região); em caso afirmativo, quais as principais áreas de formação dos alunos recrutados, concretizando, e não apenas ‘Cursos para prosseguimento de estudos’/ ‘Cursos para a vida activa’; para que actividades se recrutam essencialmente tais alunos; adequabilidade às tarefas a executar das qualificações escolares desses alunos; caso contrário, apontar as principais deficiências sentidas (falta de preparação teórica /’bases’, insuficiente formação profissional/ prática e se outras, quais?).

### **2.2.3. Associações de Pais**

Aqui, os principais blocos de questões tinham a ver com a opinião destas instituições sobre a opinião sobre a relação dos alunos com a Escola. Quais as expectativas sobre o nível de escolaridade a atingir e sobre a sua profissão futura. Que disponibilidade têm os pais para ‘ouvir’ os filhos. Qual o nível de escolaridade dos membros das Associações de Pais, bem como a sua situação perante o emprego e profissão. Grau de satisfação com o ensino ministrado aos alunos na respectiva Associação e a que nível (instalações, equipamento/material didáctico, vigilância/segurança fora das salas de aula, tempo de permanência dos alunos nas escolas, actividades extra-curriculares, competência científica dos professores, motivação e competência pedagógica dos professores, grau de exigência dos professores, capacidade dos professores para disciplinar os alunos, nível de relacionamento dos professores, ambiente geral da escola, horários escolares e programas de ensino). Que funções atribuem à Escola na próxima década (pólo dinamizador, papel activo na relação com as empresas, organizar actividades extra-curriculares para tempos livres, proporcionar acções de formação e/ou

papel activo na formação social do indivíduo). Quais as acções de formação a desenvolver pelas escolas (para adultos e/ou para jovens). Papel da escola na transmissão de valores e conhecimentos para além dos ligados aos programas de ensino. Alterações consideradas necessárias para um papel mais activo da escola (maior autonomia para a escola na criação do seu próprio projecto educativo, controlo da assiduidade dos professores, avaliação regular dos professores, avaliação dos alunos a nível nacional no fim de cada ciclo de estudos, instituição de um procedimento de autoavaliação das escolas, mudança de atitude de ensino dos professores, criação de hábitos de trabalho pais/professores, informatização das escolas, **frequência de disciplinas de informática e** horário para actividades extra-escolares, realização de projectos com empresas da região e/ou frequência de disciplinas destinadas à reflexão e desenvolvimento do espírito crítico). Quais os factores para um maior sucesso no ensino (Obrigatoriedade de frequência de jardins de infância, Dinamização do Ensino Secundário, Escolas com os 9 anos do Ensino Básico, Mudança dos programas, Reforço do apoio extra-aulas, Ajuda às escolhas de prosseguimento dos estudos, Eliminação dos exames nacionais, Eliminação das provas globais, Redução dos horários escolares, Dar mais condições aos professores, Autonomia no Secundário, Alteração dos sistemas de formação de professores, Carácter mais prática do currículo, Contratação de outros profissionais). Graus em que se situam os principais problemas ao nível do Ensino Secundário/Profissional (Qualificação dos professores, Programas, Preparação dos alunos, Ligação Escola/Empresa, Falta de apoio/incentivo, Transição entre diferentes ciclos, Instalações escolares, Sistema avaliativo, Horários/Faltas, Ligação com o Ensino Superior, Material, Sistema Educativo e/ou Desmotivação/Desinteresse). Qual o papel a desempenhar no futuro pelos diferentes actores sociais (Pais, Professores, Sindicatos,

Autarquias, Empresas, ME: Dirigentes Políticos, ME: Organismos Centrais, ME: Direcções Regionais e/ou Outros Profissionais).

#### **2.2.4. Associações Empresariais (AERSET)**

Considerando a Formação e a Aprendizagem ao Longo da Vida (inicial e contínua) como um dos utensílios da gestão e planeamento estratégicos empresariais, pretendia-se saber quais as modalidades consideradas mais adequadas para proceder à detecção das necessidades daquele tipo de formação (Auditoria interna das necessidades de requalificação/reconversão; Confronto com os resultados de auditorias em instituições congéneres, nacionais ou internacionais; Resultados da investigação corrente ao nível do Ensino Secundário em matéria de inovação das qualificações; Indicações de fornecedores de material, equipamentos e tecnologia; Apoio de consultoria de empresas externas de formação e/ou especificar outras modalidades).

E também saber se a instituição representada dispõe de centro/empresa de formação em cuja actividade a Formação (inicial e contínua) detenha um papel proeminente; nas suas actividades correntes, tal centro/empresa de formação articula ou não o seu trabalho com instituições de ensino portuguesas (Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais) públicas ou privadas (Para a concepção conjunta de programas ou módulos de formação; Para o recurso à actividade docente; Para o acesso a salas, equipamentos e outras infraestruturas de ensino; Para o reconhecimento e certificação da formação; Para a realização de seminários, conferências e sessões de trabalho e/ou especificar outras modalidades).

Saber se os programas de Formação que o centro/empresa de formação desenvolve e aplica, se caracterizam por (Combinação de módulos de formação teórica e curricular

com experiência/simulação profissional específica; Formação integralmente realizada no posto de trabalho ou em exercício; Formação baseada na transmissão e aquisição de competências transversais e relacionais; Ensino e orientação a cargo, simultaneamente, de professores do ensino secundário e de técnicos e quadros da empresa/instituição; Aprendizagem essencialmente informal, em contexto de trabalho; Autoformação, baseada no ensino aberto, ou à distância e/ou especificar outras modalidades); o centro/empresa de formação está representado, enquanto parceiro no(s) órgão(s) consultivo(s) de (Instituições de ensino portuguesas - Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais, públicas ou privadas; Instituições de ensino estrangeiras; Redes e programas internacionais de cooperação escola-empresas e/ou especificar outras modalidades).

Saber também se a instituição representada recorre aos programas de formação de instituições de ensino portuguesas (Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais), públicas ou privadas, e/ou a programas de escolas estrangeiras, especificando em caso afirmativo; se os principais obstáculos que se levantam à cooperação entre empresas e instituições de ensino portuguesas (Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais), públicas ou privadas na promoção da formação, têm a ver com (Dificuldades de pôr em prática programas de formação com a dupla componente vocacional e profissional; Estrutura demasiado rígida, e exigente em tempo, dos *curricula* do ensino secundário; se os Conteúdos do ensino secundário são pouco adaptados às necessidades empresariais; se existem Problemas de financiamento, Dificuldades de diálogo institucional e/ou outras modalidades).

Saber se a instituição representada avalia ou não os resultados da formação dos seus colaboradores (Através de indicadores de *performance*, v.g., incremento da produtividade individual, contribuição para as metas do grupo; Por meio de testes de



Qualidade do desempenho; Em termos do impacto financeiro -indicadores de eficiência - dos programas de formação e/ou especificar outras modalidades); quais as competências-chave consideradas necessárias para melhorar a competitividade e o emprego no sector onde se insere a empresa?

Como classificar (com 1- Adequação total.....5-Ausência de adequação /OU/ Má Adequação) a correspondência entre as qualificações escolares que recruta com o 12º, Ensino Tecnológico, ... etc.. e aquelas competências-chave.

Qual o balanço feito sobre a capacidade de resposta da rede de educação-formação que serve o sector em que a empresa se insere, ao nível do 12º /Geral, Ensino Tecnológico e/ou Recorrente.

## PARTE III - ABORDAGEM EMPÍRICA

Esta abordagem revestir-se-á de uma natureza essencialmente prática, visando uma caracterização geral das populações objecto de estudo, uma breve referência às Metodologias de Análise de Dados (Análise de Contingência e Análise Discriminante)<sup>131</sup>, face às grandes problemáticas esquematizadas na Metodologia, bem como a análise dos principais resultados a que chegámos.

### 1. Caracterização Geral das Populações objecto de Estudo

#### 1.1. Caracterização dos Inquiridos<sup>132</sup>

##### 1.1.1. Professores

Foram inquiridos 81 Professores (21 da Escola Secundária de Santo André e 20 de cada uma das restantes escolas). A sua distribuição por sexos reflecte a *feminização* da profissão (61,7%), com uma média de idades elevada (cerca de 43 anos), leccionando, maioritariamente, o Ensino Secundário (64,2%) diurno e o Ensino Recorrente (Preparatório e Secundário) nocturno (35,8%).

*A participação em actividades cívicas* é relativamente baixa (Sindicais - 23,5%; Associações de Pais - 8,6% - só 1 de cada escola). *A participação em 'actividades*

---

<sup>131</sup> HILL, Manuela Magalhães, e HILL, Andrew, (2000), *Investigação por Questionário*, Lisboa: EDIÇÕES Sílabo, PEREIRA, Alexandre, (1999), *Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*, Lisboa: EDIÇÕES Sílabo, PESTANA, Maria Helena, e GAGEIRO, João Nunes, (2001), *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*, Lisboa: EDIÇÕES Sílabo.

<sup>132</sup> Ver ANEXOS, Vol. II.

*dentro da escola* - 17,3% - apresenta-se muitíssimo repartida. Por outro lado, a *participação em actividades pedagógicas* é grande - 42,3%, apresentando também uma grande dispersão, embora menor.

Quase 46% dos inquiridos acha 'Muito Importante' a função futura de *Pólo Dinamizador* a ser desempenhada pela escola e ainda mais o *papel activo na formação Social do individuo* (50,7%), no entanto, as funções ligadas à *formação ao longo da vida* - reciclagem, reconversão - são muito menos valorizadas, sendo algo contraditórias. Como se desempenhará o tal papel de pólo dinamizador?

### **1.1.2. Alunos (12º Ano 2002/2003)**

Foram inquiridos 320 alunos (80 de cada escola), maioritariamente do sexo feminino (61,4%), o que confirma a tendência nacional, com uma média de idades de cerca de 18 anos, frequentando maioritariamente o Curso Geral (82,8%) e fundamentalmente as Áreas Científico-Natural (45,2%) e Humanidades (25,9%), desse mesmo Curso. Cerca de 78% têm idades inferiores a 19 anos.

*Caracterização do estatuto escolar/cultural dos pais e confronto com a sua qualificação profissional* - a estrutura das Habilitações Literárias de pais e mães é muito semelhante nesta população (72,4% dos pais contra 78,7% das mães com habilitações entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário); no entanto, corresponde a essa 'igualdade relativa' a habitual desigualdade em termos de Nível de Qualificação (8%/19,5% e 11%/17,5%, respectivamente para Profissionais Não Qualificados e Semi-Qualificados), o que só pode ser significativo pela sua projecção em ganhos (menores das mães), e talvez no efeito emulação/compensação em termos das perspectivas dos filhos(as).

*A situação perante o trabalho* também é muito diferenciada, com mais mães domésticas (21,3%), desempregadas ou inactivas (9,1%), como seria de esperar e mais pais reformados (9,1%), o que vai ter influência nas expectativas dos jovens.

*Percurso escolar dos jovens:* a percentagem de frequência do pré-escolar é elevada (53,2%); bem como muito elevada nos parece a percentagem de mudanças de escola (63,2% até ao Secundário, 12,4 % durante o Secundário). Terá razão de ser ? Pensamos que, sobretudo, a mudança de escola até ao Secundário poderá ser fonte significativa de insucesso.

*As razões de escolha do curso* coincidem, na relação de ordem, com os resultados OPES - 'o que interessava' (52,1%), 'maiores expectativas de emprego' (19,1%), 'função da orientação escolar' (12,1%), 'facilidade no acesso à Universidade' (6,2%). O mesmo para os escalões de classificação até 11º ano.

*Relações com a escola:* abandonos - só 5 em 320 apresentam 'razões de saúde' como motivo para o abandono escolar, 3 o motivo 'teve que ir trabalhar', 'outros motivos' (mudança de País 1; más relações com o pai, 1; completar o 12º ano, 1), denotando grande pulverização; faltas: 14,1% 'confessam' faltar habitualmente - 29,1% por 'falta de interesse', bem como por 'razões de saúde', 9,1% porque 'teve que trabalhar', 7,3% porque 'era longe'; reprovações - 38,8%, dos quais 35,2% 'mais do que uma vez'. Apesar disso, nas relações com a escola, mais de 80% afirmam que são 'razoáveis' (46,4%) ou 'boas' (37%); interrupção de estudos: 4,1% ( 'razões de saúde', 'mudança de País', etc.).

*Expectativas pós-Secundário:* 87,1% afirmam 'prosseguir os estudos', dos quais em Universidade Pública (74,1%), Politécnico (11,3%) e Universidade Privada (8%), coincidente com tendência nacional.

### 1.1.3. Alunos (12º Ano 2000/2001)<sup>133</sup>

Responderam a este Inquérito<sup>134</sup> 126 alunos, com uma taxa de retorno de cerca de 40%, destacando-se as Escolas Secundárias de Santo André (48,75% de respostas) e de Amora, com exactamente 40%. Das mesmas 126 respostas, 31% são de alunos da Escola Secundária de Santo André, 25,4% de alunos da Escola Secundária de Amora, 22,2% de alunos da Escola Secundária Alfredo da Silva e 21,4% da Escola Secundária da Baixa da Banheira.

São maioritariamente do sexo feminino (57,6%), o que confirma uma vez mais a tendência nacional, com uma média de idades de cerca de 20 anos (superior à dos alunos 2002/2003), o que pode indiciar uma entrada cada vez mais cedo na escola ou uma maior percentagem de reprovações, frequentando maioritariamente o Curso Geral (78%) e fundamentalmente as Áreas Humanidades (32,3%) e Científico-Natural (29,2%), desse mesmo Curso. Nota-se aqui uma troca com os alunos do ano 2002/2003 relativamente às Áreas do Curso Geral mais frequentadas, o que tem, concerteza, a ver com a mudança de expectativas das famílias e dos próprios alunos face às Áreas que mais facilitam o acesso ao prosseguimento dos estudos e, simultaneamente, a influência do SES na procura de ensino dos filhos, em direcção a Áreas mais prestigiadas do ponto de vista do desempenho futuro de uma profissão.

Só 39,2% frequentaram o Pré-escolar, aqui. Mudanças de estabelecimento de ensino - 74,8% até ao Secundário e 11,9% durante o Secundário - muito elevadas, de novo.

---

<sup>133</sup> Valores bastante diferentes entre as duas 'cohortes' de alunos, porque também foram obtidas de forma diferente. A dos alunos de 2002/2003 resultou da aplicação directa do Inquérito, a de 2000/2001 foi obtida a partir das respostas ao mesmo inquérito de forma indirecta (enviadas pelo correio).

<sup>134</sup> Enviado pelo correio aos alunos que concluíram o 12º ano em 2000/2001, cuja amostra tinha a dimensão dos alunos de 2002/2003, 80 de cada escola, corrigida pela proporção de alunos das diferentes Áreas do Curso Geral e do Curso Tecnológico.

*Caracterização do estatuto escolar/cultural dos pais e confronto com a classificação profissional* - a estrutura das Habilitações Literárias de pais e mães é, tal como nos alunos de 2002/2003, muito semelhante (76,2% contra 81,9% com habilitações entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário); no entanto, corresponde a essa 'igualdade relativa' a habitual desigualdade em termos de Nível de Qualificação (8,3%/14% e 27,4%/12%), respectivamente para Profissionais Não Qualificados e Semi-Qualificados).

*A situação perante o trabalho* também é muito diferenciada com mais mães domésticas (16,8%), desempregadas ou inactivas (7,2%), como seria de esperar e mais pais reformados (9,7%).

*Escolha do curso/motivos* - 'o que interessava' (70,6%), 'maiores expectativas de emprego' (25,4%), função da 'orientação profissional' (19%), 'entrada mais fácil na Universidade' (18,3%).

*Classificação do 11º ano* - classe modal 14-16 (49,6%), que está de acordo com a média nacional.

*Expectativas pós-Secundário*: 'prosseguir os estudos' - 90,4%, em Universidade Pública (40,7%), Politécnico (31%), Universidade Privada (19,5%); dos que não 'indicaram prosseguir os estudos', 54,5% foram 'trabalhar'.

*Os que arranjam logo emprego após o 12º ano*: (N= 22; 59,1%) - desses, 58,3% demorou entre 1-6 meses, a maioria por conhecimentos pessoais (44,4%); 6 em 18 declararam não ter 'nenhuma dificuldade' em arranjar emprego; dos que assinalaram dificuldades em obter emprego - a 'falta de experiência profissional' (50%) e a 'falta emprego na área residência' (33,3%) são as mais apontadas.

*Entre o 1º emprego e o actual* - a maioria (39,1%) teve um emprego, mas 26,1% tiveram três ou mais empregos e 21,7% nenhum.

*Conhecimentos obtidos no 12º e adequação a esses empregos:* em 55% dos casos afirma-se ‘não se adequarem’ e destes 45,5% continuou a estudar. Dos 45 % que afirmaram ‘adequarem-se’ aqueles conhecimentos, 88,9% afirmam reforçarem-nos.

*Situação Actual* - a maioria são TCO (68,2%), exercendo uma profissão, no terciário, a tempo inteiro (71,4%), essencialmente em PME, com os tipos de vínculo, por esta ordem, Contrato a Prazo (42,9%), Definitivo (35,7%), Temporário (14,3%), Sem contrato (7,1%).

*Utilização das Habilitações Literárias e Formação Profissional (aproveitamento/endogeneização do Capital Humano pelas empresas):* 57,9 % afirma que HL e FP são utilizadas. HL - ‘alguns’ 60%, ‘muitos’ 20%, ‘poucos’ 20%.

*Opinião sobre o 12º ano:* preparação técnica/tecnológica ‘insuficiente’ - 45,5%; articulação teórico-prática também ‘insuficiente’ - 68,2%; capacidade crítica ainda ‘insuficiente’ - 54,5%; a apreciação mais positiva sobre o 12º ano reside na preparação técnica/tecnológica, que é considerada ‘Muito Boa’ -18,2%.

*Adequação 12º ano/emprego actual:* a maioria (50%) refere ‘parcialmente’, relativamente à formação escolar; na adequação à ‘área profissional’ - 56,3% consideram-na negativamente.

*Razões para aceitar o emprego actual:* más condições de trabalho, não existir emprego disponível, baixos salários.

*Perspectivas profissionais:* planeiam mudar para outra área profissional (93,7%) e, dentro destes, pretendem ir estudar (95,2%), para ter um emprego melhor remunerado (85,7%) e mais compatível com o 12º ano (28,6%).

*Importância da preparação Escolar:* a percentagem de respostas a ‘desenvolvidos’ no item interculturalidade/capacidade para trabalhar em grupo - 7,1%; capacidade de

iniciativa de decisão/capacidade de resolver problemas complexos - 7,9% ; adaptação e utilização de novas tecnologias - 11,1%.

*Satisfação Profissional:* Insatisfação relativa ao salário auferido, ao prestígio da profissão e à perspectiva de promoção na carreira; satisfação regular no que diz respeito ao trabalho que desenvolve, às relações com os superiores hierárquicos e às condições de trabalho; muita satisfação na relação com os colegas.

#### **1.1.4. Alunos (12º Ano/Ensino Recorrente)**

Foram inquiridos 310 alunos (81 da Escola Secundária de Amora, 78 da Escola Secundária de Santo André, 76 da Escola Secundária Alfredo da Silva e 75 da Escola Secundária da Baixa da Banheira), maioritariamente do sexo feminino (54,9%), o que, mesmo numa *educação de segunda oportunidade*, confirma a tendência nacional, com uma média de idades superior a 26 anos (que, obviamente, reflecte as diferentes trajectórias deste tipo de alunos ao longo dos seu ciclos de aprendizagem, abandono e retoma dos estudos), frequentando maioritariamente o Curso Geral (82,8%) e esmagadoramente as Áreas Humanidades (41,9%) e Científico-Natural (39,1%), deste mesmo Curso, o que confirma uma vez mais, se tal fosse necessário, a preferência que os alunos dão ao prosseguimento dos estudos, em detrimento da inserção no mercado de trabalho, que decorre, como veremos na Análise de Contingência e Discriminante, do baixo grau de empregabilidade destes alunos, da precariedade e instabilidade dos que possuem algum tipo de vínculo laboral, das baixas remunerações auferidas, da insatisfação com a profissão que desempenham, etc.

No Recorrente é maior a percentagem de alunos a frequentar o Ensino Tecnológico (26,2%) que no Ensino 'normal' (17,2%), e Humanidades (41,9% / 25,9%) troca de posição com Científico Natural (39,1% / 45,2%), no que respeita às Áreas.



Há proporcionalmente mais homens no Recorrente (45,1%) que no 'normal' (38,6%). A média de idades é, compreensivelmente, mais elevada (26,25 / 17,89).

As H.L. dos pais dos alunos do Recorrente são mais baixas ( apenas 6,6% das mães e 8,1% dos pais possuem mais que o Secundário contra 11,9% das mães e 15,6% dos pais dos alunos que frequentam o Ensino 'normal').

A percentagem de *interrupção dos estudos* é alta (68%), maior no Geral (78,7%) do que no Tecnológico (21,3%). Ano de interrupção, por ordem decrescente, 12º, 10º, 11º, 9º. *Razões* apontadas - desinteresse (27,1%), necessidade de ganhar dinheiro (21,4%), dificuldades económicas (14,5, %), necessidade de ajudar a família no trabalho (10,7%), maus resultados (9,2%), outras (13,7% - casamento, gravidez, tropa, etc.).

*Auto-avaliação da formação* - Prosseguimento de estudos (67,8%), Cultura geral (49,5%), Desenvolvimento Pessoal (42,5%), reflexão global/sentido crítico (39,4%).

*Expectativas face aos resultados da formação* - possibilidades de promoção carreira (30,1%).

*Situação na profissão e vínculo contratual* - a maioria são actualmente TCO (68%), a tempo inteiro (81,3%), tiveram (75,3%), até 3 empregos, com grande vulnerabilidade contratual (Contrato a Prazo, 33,5%, Definitivo, 37,5%, Temporário, 14,2%, sem contrato 10,8%).

*Nível de Qualificação* - moda estatística - Pessoal Qualificado (39%)

*Dimensão da empresa onde trabalham* - 32,8% em empresas 500 ou mais trabalhadores.

*Empresa promove Formação Profissional* - 54,4% dizem que sim.

*Voltariam a tomar a decisão de retomar os estudos* (91,4%)

*Desenvolvimento Pessoal* - maiores percentagens em 'adaptação a novas tecnologias' (32,6%); 'trabalhar em grupo' (31,5%); 'trabalhar em grupos diferentes' (29,5%).

*Vida Profissional* – ‘adaptação novas tecnologias’ (45,4% ); ‘trabalhar em grupos diferentes’ (41,8%); ‘trabalhar em grupo’ (37,6%).

## **1.2. Caracterização dos Entrevistados**

Depois de uma caracterização geral dos entrevistados,<sup>135</sup> passamos a uma análise das principais linhas de opinião manifestadas nas entrevistas efectuadas.

### **1.2.1. Escolas**

No que diz respeito à realização de parcerias, as três escolas responderam afirmativamente no que diz respeito aos ‘parceiros’ Autarquias e Empresas, indo mais longe a Escola Secundária Alfredo da Silva que as estende, nomeadamente, ao IEFP, IDICT e Centro de Saúde do Barreiro.

Quanto aos seus objectivos, é comum a percepção de que podem facilitar a colocação/inserção profissional dos alunos e a realização de estágios após o curso. A formação profissional dos alunos, durante o percurso escolar (Escola Secundária de Amora) e a realização de projectos conjuntos com instituições locais (Escola Secundária Alfredo da Silva) são outros dos objectivos apontados.

Quanto à participação dos diferentes actores sociais, todas as escolas destacam o papel dos Professores (do ponto de vista pedagógico, tecnológico e desportivo, bem como o acompanhamento de alunos em estágio) e das Empresas (nas vertentes tecnológica e de formação profissional, exceptuando aqui a Escola Secundária Alfredo da Silva, que refere que isso raramente acontece).

---

<sup>135</sup> Cf. Anexo ‘LISTA DE ENTREVISTADOS’, Vol. II.

Todas as escolas possuem Associação de Pais, duas activas (Escolas Secundárias de Santo André e Alfredo da Silva<sup>136</sup>), estando inactiva a da Escola Secundária de Amora.

As Escolas Secundárias de Santo André e Alfredo da Silva possuem UNIVA, sendo a primeira *eficaz*, enquanto a Escola Secundária de Amora refere que 'já teve', não apontado as razões para a actual inexistência de um centro UNIVA.

A existência de 'Currículos Alternativos' e a sua avaliação é uma realidade nas Escolas Secundária de Amora e Alfredo da Silva, que referem a melhoria da empregabilidade e da integração social dos alunos como os objectivos centrais dessa avaliação.

O apoio extra-escolar ao Ensino recorrente é nulo, referindo apenas a Escola Secundária Alfredo da Silva o acompanhamento em sala de estudo, como a única modalidade desse apoio.

Quanto à observação e acompanhamento dos alunos pós-escolarização, só a Escola Secundária de Amora o realiza, através de inquéritos aos ex-alunos.

Relativamente aos indicadores de resultados [As taxas de (re)empregabilidade dos alunos, o número de candidatos em sucessivas edições da oferta curricular, o resultado da autoavaliação promovida pelos alunos, a mobilidade profissional positiva (progressão na carreira) dos ex-alunos e o lugar obtido no *ranking* dos exames nacionais], as escolas diferem muito na apreciação que deles fazem e da importância relativa que lhes atribuem.

Apenas a Escola Secundária de Amora revela taxas de abandono significativas face à média, apontando como causas fundamentais desse abandono a precária inserção sócio-económica das famílias e a sua desmotivação.

Sobre as dificuldades encontradas pelos ex-alunos na obtenção de emprego, a Escola Secundária Alfredo da Silva não tem, obviamente, essa percepção, uma vez que não

---

<sup>136</sup> Que, no entanto, nunca se mostrou disponível para ser entrevistada.

observa nem acompanha os alunos no período pós-escolarização. No entanto, a Escola Secundária de Santo André, na mesma situação da anterior, detecta algumas causas explicativas para o efeito (a formação escolar - Cursos Gerais - está adequada, enquanto que a formação profissional - Cursos Tecnológicos não o está; a forma como o currículo está organizado não permite uma aproximação ao mercado de trabalho, sendo os seus conteúdos pouco adequados às realidades profissionais). Já a Escola Secundária de Amora observa na prática as seguintes dificuldades dos ex-alunos no acesso ao emprego: embora as formações escolares e profissionais oferecidas pela Escola sejam suficientes/'adequadas', reconhece que são os mais novos que mais facilmente conseguem ingressar no mercado de trabalho, que a origem cultural e sócio-económica dos ex-alunos condiciona esse ingresso e que existem diferenças entre alunos/alunas.

Os factores para uma boa inserção profissional são uma melhor correspondência entre a escola e o mercado de trabalho (*raciocínio meramente funcionalista* sublinhados nossos); esta é a única resposta dada pela Escola Secundária de Santo André, não tendo respondido as outras duas escolas.

Na questão de saber quais as políticas para o acesso ao emprego, é ainda a mesma escola que insiste no mesmo tipo de raciocínio, ao referir explicitamente que deverá existir uma relação causa /efeito entre as aprendizagens (cursos) e as necessidades reais do mercado de trabalho, indo mesmo mais longe ao apontar que os novos cursos da Reforma<sup>137</sup> prevêm já a situação, nomeadamente a actuação das escolas para a constituição de parcerias com empresas nesse sentido. A Escola Secundária de Amora aponta ainda a realização de procedimentos/parcerias, não dando qualquer resposta a Escola Secundária Alfredo da Silva.

---

<sup>137</sup> Cf. LBSE. recentemente aprovada.

### 1.2.2. Autarquias

Ambas os municípios recrutam, para as suas actividades, jovens diplomados (12º ano, cursos 9º+1 e 10º profissionalizante, a autarquia barreirense e Ensino Tecnológico/Profissional, a Câmara Municipal da Moita ).

As principais áreas de formação dadas aos alunos recrutados têm a ver com a promoção de competências para o desempenho de determinadas profissões (Auxiliar Administrativo, na CMB e Técnicas Administrativas e de Apoio à Gestão, bem como Técnico Profissional de Informática - nível III, na CMM).

As actividades para as quais se recrutam tais alunos são diversas, destacando-se a Área administrativa e informática, na autarquia moitense e um rol de actividades na Câmara Municipal do Barreiro [(estágios em áreas tecnológicas dos alunos oriundos da Escola Secundária Augusto Cabrita; na Área Administ.rativa, os alunos provenientes da Escola Secundária Alfredo da Silva; na Informática, alunos vindos das Escolas Secundárias de Santo André e Santo António; recrutamento por concurso, para a Área de Animação cultural, alunos EBJC, Escola Profissional Bento de Jesus Caraça; estágios profissionais, através do Centro de Emprego (alunos com o 12º ano, nos últimos 3 anos.)]

A adequação das qualificações escolares dos alunos às tarefas a executar é ponto assente para os responsáveis das duas autarquias que responderam a esta questão, indo mesmo para além das funções que são necessárias, para a CMB.

Não são, portanto, sentidas nenhuma deficiências ao nível da adequação atrás referida, embora haja melhor aceitação de alunos provenientes dos cursos orientados para a vida activa (CSPOVA), deixou escapar o responsável pela CMB, enquanto o responsável pela CMM não se pronunciou.

### 1.2.3. Associações de Pais

Na relação Alunos/Escola, as opiniões divergem. Enquanto que para a Associação de Pais da Escola Secundária de Santo André essa relação é boa, já o responsável da UCAPA afirma que é variável, dependendo dos alunos, dos professores e dos pais (família), tendo o Presidente da CONFAP posto o *dedo na ferida*, ao acentuar o carácter de necessidade em manter essa relação aceitável, por conferir estatuto e ser um instrumento de ascensão social.

As expectativas sobre o nível de escolaridade e profissão futura dos alunos são, na sua maioria, aceder a um curso superior e os restantes a um curso técnico profissional, para a Associação de Pais da Escola Secundária de Santo André, o que confirma os resultados dos inquéritos aos alunos. Quando alguns alunos mantêm altas expectativas, para grande maioria elas são, no entanto, extremamente baixas, alega o representante da UCAPA, facto a que não será alheio o baixo SES das famílias, também confirmado nos inquéritos aos alunos. Sobre a profissão futura, o representante da CONFAP revela apreensão, pois constata que nas universidades não se entra por *vocação*, mas onde se pode, o que traduz a luta pelo canudo, revelando um certo *credencialismo duro*, na esteira de Collins.

A disponibilidade para ouvir os filhos é pouca, segundo a APEESSA. Para a UCAPA, depende da ocupação profissional e da formação sócio-afectiva da família. No movimento associativo, a disponibilidade é muita, nas famílias, se calhar, não é tanto assim, pois a sobrecarga de trabalho e a ausência de horários, a nível profissional, impossibilita, até, fazer refeições conjuntas, conclui a CONFAP, que traduz, a nosso ver os efeitos da emergência do *novo mercado de trabalho*.

O nível de escolaridade e qualificação dos pais, na visão de conjunto que a CONFAP reproduz, são ambos mais elevados nas cidades (do 9º ano para cima e de Profissional Qualificado para cima), do que fora das cidades (do 9º ano para baixo e de Profissional Qualificado para baixo), o que não deixa de ser curioso, pois acompanha a *radiografia* do país real que somos.

A situação perante o emprego e a profissão dos pais, ainda no olhar de conjunto que a CONFAP lança sobre a matéria, é que nas Associações de Pais existem, fundamentalmente, trabalhadores da Função Pública, profissionais liberais, TPCO, trabalhadores do Comércio e indiferenciados.

Quanto à satisfação com o ensino ministrado aos alunos, só a APEESSA se afirma satisfeita. Para a UCAPA, no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico 2/3 e Secundário a multidocência faz com que sejam ambivalentes. Com alguns professores estão satisfeitos, com outros absolutamente desiludidos. O resultado final é NÃO. Para a CONFAP, nunca estão satisfeitos, por definição, sendo o insucesso a razão de tal insatisfação, o que revela a preocupação dos Pais face ao drama do insucesso escolar.

Relativamente às funções da Escola na próxima década, destacamos as opiniões manifestadas pela UCAPA, que considera muito importante o papel da Escola como pólo dinamizador e o seu papel activo na formação social do indivíduo, e importante o papel activo na relação com as empresas, a organização de actividades extra-curriculares para tempos livres e a realização de acções de formação. A existência de cursos de *banda larga* e a Aprendizagem ao Longo da Vida são muito importantes para a CONFAP e importante o papel activo da Escola na relação com as empresas o que, de certo modo, vai ao encontro das preocupações reveladas pelas escolas.

Nas acções de formação a desenvolver pelas escolas, são valorizadas pela APEESSA a Informática para jovens e a Formação profissional para adultos. Já a UCAPA, vai um

pouco mais longe e, no que toca aos adultos, destaca as áreas de Informática e Formação Profissional e, para os jovens, a Informática, as Línguas estrangeiras e o ensino do Português para estrangeiros. O que estas perspectivas reflectem é uma marcada preocupação pelo *fétiche* das TIC na educação e formação, pela inserção no mercado de trabalho e pela multiculturalidade. O défice de cidadania é apontado pela CONFAP como o responsável por uma escola pública sem ideário, valorizando, para além dos aspectos anteriores, as actividades de Voluntariado (com certificação para o primeiro emprego) e as actividades *Cívicas*, reanimando a Área de Projecto, que considera uma oportunidade perdida.

Destaque, por parte da UCAPA, para a importância da solidariedade (Valores), do desenvolvimento da personalidade, da capacidade de risco, de comunicação, preservação do ambiente e utilização de novas tecnologias (Conhecimentos), no que concerne ao papel da Escola na transmissão de valores e conhecimentos extra-curriculares.

Saber ser/estar/fazer, relacionamento com os outros e responsabilidade são os valores mais importantes apontados pela CONFAP. A “resiliência”<sup>138</sup> é vista, por esta associação, como a principal arma para a aquisição de conhecimentos e pode ser desenvolvida com um maior recurso à utilização de disciplinas que desenvolvam o espírito crítico dos alunos. Sem dúvida interessante esta perspectiva que apela ao desenvolvimento de ‘cidadãos’, antes de (em vez de) ver os alunos como mais uma peça na engrenagem *meritocrática*, na perspectiva de Bowles e Gintis.

As alterações necessárias para um papel mais activo da Escola são, para a APEESSA, a exigência de maior autonomia para a escola na criação do seu próprio projecto educativo, o controlo da assiduidade e a avaliação regular dos professores. Instituir um

---

<sup>138</sup> Capacidade de ‘elasticidade mental’.



procedimento de autoavaliação das escolas, criar hábitos de trabalho pais/professores e a informatização das escolas são as preocupações da UCAPA. Maior autonomia para a escola na criação do seu próprio projecto educativo, instituir um procedimento de autoavaliação das escolas, mudar a atitude de ensino dos professores, criar hábitos de trabalho pais/professores, ter disciplinas destinadas à reflexão e desenvolvimento do espírito crítico fecham o ciclo das expectativas da CONFAP face a este assunto. Em suma, a exigência de maior autonomia para a escola na criação do seu próprio projecto educativo e a instituição de um procedimento de autoavaliação das escolas são os dois aspectos mais marcantes, aqui. Traduzem uma certa perspectiva *funcionalista*, muito em voga actualmente, que aponta para o conceito de *Comunidades Educativas*.<sup>139</sup>

Sobre os factores para um maior sucesso no ensino, a APEESSA aponta a dinamização do Ensino Secundário, a mudança de todos os programas e o reforço do apoio extra-aulas.

A UCAPA destaca a obrigatoriedade de frequência de jardins de infância, a necessidade de mudar os programas de Matemática e Tecnológicos, de ajudar as escolhas de prosseguimento dos estudos (através de Testes Psicotécnicos/Psicológicos, com a participação de um Orientador/Gabinete de apoio), a ligação mercado de trabalho/saídas profissionais, a possibilidade de as escolas poderem recrutar professores, a alteração no sistema de formação de professores, o carácter mais prático do currículo e a contratação de outros profissionais.

Obrigatoriedade de frequência de jardins de infância, mudar os programas (Matemática - Campanha nacional ao gosto para aprender matemática, ligando-o com outras valências da vida), reforçar o apoio extra-aulas, ajudar as escolhas de prosseguimento

---

<sup>139</sup> Cf. LBSE

dos estudos (orientação vocacional), eliminar os exames nacionais, reduzir os horários escolares, dar mais condições aos professores (mas regulamentar a componente não curricular), autonomia das escolas no recrutamento de professores - (essencial), alterar sistemas de formação de professores (desde o inicial, logo aí), são algumas das preocupações da CONFAP em direcção a um maior sucesso educativo.

Os principais problemas ao nível do Ensino Secundário/Profissional situam-se, de acordo com a APEESSA, na qualificação dos professores e na preparação dos alunos. A ligação Escola/Empresa, a falta de apoio/incentivo e a transição entre diferentes ciclos são as referências da UCAPA. A desadequação dos programas, a ligação Escola/Empresa, a falta de apoio/incentivo, a transição entre diferentes ciclos, o estado das instalações escolares, o sistema avaliativo e a ligação com o Ensino Superior são os problemas identificados pela CONFAP.

O papel a desempenhar no futuro pelos diferentes actores sociais é, (espante-se!) para a APEESSA, um reforço do tradicional *centralismo* do ME (Dirigentes Políticos e Organismos Centrais), papel confirmado pelos Professores nos inquéritos a que responderam. Para a UCAPA e CONFAP esse papel cabe, por ordem de prioridade, aos pais, professores, autarquias e empresas.

#### **1.2.4. AERSET (Associação Empresarial da Região de Setúbal)**

As modalidades de detecção de necessidades de formação são a auditoria interna das necessidades de requalificação/reconversão e o apoio de consultoria de empresas externas de formação.

O trabalho do Centro de Formação é articulado com instituições de ensino portuguesas (Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais) públicas ou privadas, nomeadamente para o acesso a salas, equipamentos e outras infra-estruturas de ensino.



As características dos Programas de Formação desenvolvidos pelo Centro combinam módulos de formação teórica e curricular com experiência/simulação profissional específica, sendo a formação baseada na transmissão e aquisição de competências transversais e relacionais

A instituição não recorre aos programas de formação de instituições de ensino portuguesas (Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais), públicas ou privadas, bem como também não o faz relativamente a programas de escolas estrangeiras.

Os principais obstáculos que se levantam à cooperação entre empresas e instituições de ensino portuguesas (Escolas Secundárias, Tecnológicas e/ou Profissionais), públicas ou privadas, na promoção da formação, têm a ver com dificuldades de pôr em prática programas de formação com a dupla componente vocacional e profissional e problemas de financiamento.

A avaliação dos resultados da formação dos colaboradores é feita através de indicadores de *performance* (v.g., incremento da produtividade individual e contribuição para as metas do grupo).

## **2. Breve Referência às Metodologias de Análise de dados - Análise de Contingência e Análise Discriminante**

A fim de se obter uma informação consistente sobre os resultados, recorreu-se às potencialidades das análises estatísticas da Contingência e Discriminante.

A primeira destas técnicas permite-nos, como se sabe, estudar o grau de associação, ou de independência, entre duas quaisquer variáveis cujo comportamento simultâneo é pertinente considerar.

Apesar do pequeno número de observações, responsável pelo correspondente baixo número de graus de liberdade, o levantamento de hipóteses teóricas sobre a associação de comportamentos de tais variáveis aconselhava /sugeria o ensaio da contingência entre as mesmas, obtendo-se frequentemente resultados estatisticamente significativos quanto ao nível de significância do Qui-quadrado. Assim, estipulando um limiar máximo de 0,05 (0,10, nalgumas situações) para este nível, pudemos com segurança estabelecer que “ a probabilidade de erro ao rejeitar a hipótese da independência” (significado daquele nível) entre cada par de variáveis consideradas seria mínimo, ou, equivalentemente, muito pequena estaria a ser a probabilidade de errarmos ao propor a associação entre as mesmas.

Complementarmente, consideramos também o valor do Coeficiente de Contingência associado a cada ajustamento, coeficiente cuja magnitude se deseja tão elevada quanto possível, apesar de neste caso, e mais uma vez, o relativamente reduzido nº de observações não ser de molde a permitir valores muito expressivos deste mesmo coeficiente.

A Análise Discriminante revelou-se, também, robusta, ao ser aplicada em diversas situações. Com base nas suas potencialidades, obtivemos então ajustamentos lineares que nos revelaram quais as variáveis que melhor conduziām à diferenciação entre as diversas modalidades de uma outra variável ‘endógena’, ou ‘dependente’, apoiados nos resultados previamente exibidos pelos testes de discriminação mais comuns. De entre

estes, e para além do nível de significância do Qui-quadrado cuja interpretação já foi feita anteriormente, consideramos:

- o *lambda* de Wilks, que ao ser obtido pela rácio da variação dentro de cada grupo/modalidade sobre a variação total do ajustamento, constitui um indicador das diferenças entre as modalidades da variável ‘dependente’, ou a discriminar; assim sendo, é desejável que o seu valor (entre 0 e 1) seja tão reduzido quanto possível, de modo a garantir a melhor separabilidade entre grupos/modalidades da variável a discriminar;
- o quadrado da correlação canónica, correspondente ao rácio da variação entre grupos e a variação total do ajustamento; quanto mais elevado (até 100%) o seu valor, melhor a capacidade ‘explicativa’ (discriminante ou de separabilidade) trazida pelas variáveis de discriminação, ou ‘independentes’;
- o número de casos correctamente classificados (probabilidade *ex-post*), desejavelmente tão próximo de 100% quanto possível, como teste da qualidade do ajustamento global.

Frequentemente, considera-se ainda o valor exibido pelos *eigenvalues* (valores próprios), o qual relaciona as intensidades de variação entre e intra-grupos; no entanto, dada a sua extrema sensibilidade ao número de observações, não seria em geral relevante levar em conta tal indicador no caso dos ‘Professores’ (N = 81) e, eventualmente dos ‘alunos 2000/2001 (N = 126).

A influência exercida por cada uma das variáveis de discriminação em cada um dos ajustamentos retidos é traduzida pelos coeficientes do ajustamento linear, sendo aconselhável que estes sejam apurados na forma de coeficientes estandardizados da função discriminante canónica.

### 3. Análise dos principais resultados

Apresentamos aqui os resultados mais significativos a que chegámos, isto é, aqueles que traduziam simultaneamente relações com justificação teórica credível e se mostravam suficientemente robustos face aos testes de tolerância estatística acima descritos. Em cada um desses casos, faremos uma breve referência aos indicadores estatísticos que nos levaram a concluir pela aceitabilidade, remetendo para o correspondente Anexo a leitura dos quadros estatísticos em que se desenvolve a análise. A interpretação dos comportamentos e relações assim apercebidos à luz das abordagens teóricas de suporte, previamente apresentadas, constituirá, naturalmente, a nossa principal preocupação.

#### 3.1. Professores

Apurámos os seguintes resultados, em termos de análise de contingência<sup>140</sup>.

O principal valor destacado pelos professores, quando se lhes pergunta qual o *papel da escola na transmissão de valores* para além dos ligados aos programas de ensino é a solidariedade, resposta que constatamos estar também muito dependente do sexo do respondente (58,3% das mulheres acham muito prioritário a transmissão da solidariedade como o principal valor extra-curricular, contra 38,7% dos homens). Para um nível de significância de 0,046 e um coeficiente de contingência de 0,303, o número de graus de liberdade é, no entanto, muito baixo (3), o que torna melindrosa esta associação.

A *percepção face às funções e ao papel futuro da escola*, no que diz respeito a proporcionar acções de *formação ao longo da vida*, está fortemente associada (0,571 ao

---

<sup>140</sup> Cf. ANEXOS. Vol. II

nível do coeficiente de contingência, para um nível de significância nulo e um número de graus de liberdade bastante aceitável - 12) ao nível de ensino leccionado pelos docentes. Dos professores que leccionam o Ensino Secundário, 36,1% consideram importante (e 40,4% bastante importante) a formação ao longo da vida face às funções e ao papel futuro da escola, enquanto dos que leccionam o Ensino Recorrente, 25% consideram a Formação ao Longo da Vida bastante importante e 47,4% muito importante.

*A percepção quanto ao papel activo da escola na relação com as empresas é vista pelos professores como associada (c.c. - 0,362, n.s. - 0,017 e  $df = 4$ ) às acções de formação profissional para adultos, a levar a cabo pelas escolas. Essa relação (empresas/formação profissional para adultos), em que a escola apareceria como um *mediador* activo, é vista como importante (44%), bastante importante (28%) e muito importante (24%) para os inquiridos.*

*Os técnicos de áreas profissionais são apontados pelos professores como os 'Outros Profissionais' mais necessários para a intervenção futura dos diferentes actores sociais intervenientes na Escola. A associação é bastante elevada (c.c. - 0,820, n.s. - 0,065 e  $df = 4$ ). Para 40,9% dos homens é importante (para 31,8% bastante importante) a presença de outros profissionais na Escola, enquanto que 40% das mulheres acham essa presença bastante importante e 34,3% muito importante.*

Uma certa visão 'centralista' parece perpassar o entendimento dos docentes face ao *papel futuro dos diferentes actores sociais intervenientes na Escola*, já que atribuem tanto aos dirigentes políticos como aos organismos centrais do Ministério da Educação papéis bastante relevantes. Esta percepção mostra-se muito influenciada, no entanto, pelo nível do estabelecimento de ensino e pelo sexo do respondente. Podemos dizer que as mulheres (45 em 48 valorizam como importante, bastante importante e muito

importante o papel dos organismos centrais do ME como actores sociais intervenientes na Escola) são mais 'centralistas' que os homens (19 em 29), embora essa associação não seja muito forte (c.c.- 0,396, n.s. - 0,014 e df = 5). Já o 'Estabelecimento Ensino' é bastante mais consistente na defesa que faz do papel interventivo dos dirigentes políticos (sendo os professores da Escola Secundária Alfredo da Silva os que mais reflectem essa posição e os da Escola Secundária da Baixa da Banheira os que menos a defendem) e dos organismos centrais do ME (sendo os professores da Escola Secundária de Amora os que mais reflectem essa posição e, de novo, os da Escola Secundária da Baixa da Banheira os que menos a defendem). No primeiro caso, o coeficiente de contingência é razoável (0,504), com um nível de significância de 0,062, mas um número de graus de liberdade bastante razoável (15), o que indicia alguma confiança neste resultado. No segundo caso (c.c. - 0,516, n.s. - 0,022 e df = 15), o resultado é plenamente robusto.

Da análise discriminante<sup>141</sup>, concluímos que os Professores se dividiram muito nas suas respostas, mostrando aparentemente pouco consenso em questões como o 'Papel da Escola', 'valores morais, éticos', 'solidariedade', e também, quanto ao papel dos pais e ao seu próprio papel. Do conjunto, retivemos as seguintes funções:

*Importância atribuída a 'Técnicos de Áreas Profissionais'*, que passa estatisticamente, sendo a ordem de influência explicativa - sexo, estabelecimento de ensino, idade.

Uma análise mais pormenorizada revela-nos que, uma vez que o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,004) bastante inferior a 0,05, pode concluir-se pela relevância das diferenças observadas, ou seja, pela desigualdade das dispersões entre os grupos.

---

<sup>141</sup> Cf. ANEXOS, Vol. II.



Possui a desvantagem de apenas apresentar três graus de liberdade, mas com uma elevada percentagem de casos correctamente classificados (88,9%).

O *lambda de Wilks* dá informação sobre as diferenças entre os grupos, para cada variável individualmente. Obtém-se pelo rácio da variação dentro dos grupos (variação não explicada) sobre a variação total. Varia entre 0 e 1, em que os pequenos valores, como aqui (0,394), indicam grandes diferenças entre os grupos, enquanto que os valores elevados indicam não haver diferenças entre os grupos.

Quanto aos valores próprios (*eigenvalues*), que traduzem o rácio da variação entre os grupos pela variação dentro dos grupos, quanto mais afastado de 1 (1,539 , aqui) maior será a variação entre os grupos explicada pela função discriminante, pelo que será de esperar que esta pouco explique dessa variação. Tal poderá ficar a dever-se ao facto de a função discriminante contribuir a 100% para o total da variância entre os grupos, sendo a única a separá-los.

O quadrado da correlação canónica indica a proporção da variância da função discriminante explicada pelos grupos. É o rácio da variação entre os grupos pela variação total, pelo que existe uma grande associação (77,8%) entre a função discriminante e os grupos, permitindo diferenciá-los.

Quanto à análise do módulo dos coeficientes estandardizados da função discriminante e sua interpretação, as variáveis explicativas sexo (0,965) e estabelecimento de ensino (0,961), por possuírem os maiores coeficientes em valor absoluto, são as que mais contribuem para a função discriminante. Isto é, são os professores das Escolas Secundárias de Amora e da Baixa da Banheira os que atribuem maior importância aos ‘Técnicos de Áreas Profissionais’ como actores sociais intervenientes na Escola, sendo as mulheres (mais que os homens) a darem-lhe também essa importância, como a análise de contingência havia revelado e, aqui, fica plenamente confirmado. Não é

possível hierarquizar os professores em termos de idade nas suas preferências nesta matéria, uma vez que o seu coeficiente estandardizado é relativamente baixo (0,282).

O mesmo para a *importância atribuída a 'Dirigentes Políticos'*, que também passa estatisticamente. O  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,015) inferior a 0,05, apesar do número de graus de liberdade (2), de um maior lambda de Wilks (0,655), e consequentemente, uma menor correlação canónica (58,7%), mas com uma elevada percentagem de casos correctamente classificados (78,3%). O potencial explicativo é maior na variável 'sexo' (1,026) do que na 'estabelecimento de ensino' (0,685), o que só vem confirmar os resultados obtidos na análise de contingência, isto é, que há uma separação nítida entre os sexos na importância atribuída aos dirigentes políticos, mas as respostas dos professores por 'Estabelecimento de Ensino' ainda permitem explicar melhor essa questão.

A veia 'centralista' é confirmada pelo *'Papel a desempenhar no futuro pelos diferentes actores sociais - Organismos Centrais do ME'*, que também passa estatisticamente. O  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,012) inferior a 0,05, apesar do número de graus de liberdade (6), de um maior lambda de Wilks (0,619), um menor afastamento de 1 do valor próprio (0,587) e, consequentemente, uma menor correlação canónica (60,8%), mas com uma elevada percentagem de casos correctamente classificados (78,9%). O potencial explicativo é maior na variável 'sexo' (1,024) do que na 'estabelecimento de ensino' (0,493)<sup>142</sup>. Aqui, é a interpretação complementar da anterior, uma vez que é no 'sexo' que os professores mais se dividem nas suas preferências por um papel mais activo dos Organismos Centrais do ME e, não tanto por 'Estabelecimento de Ensino', como havia revelado a análise de contingência.

Também a '*Participação em actividades de gestão escolar*' é bem 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'sexo' e 'idade'. O  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,049) inferior a 0,05, apesar do número de graus de liberdade (3) , de um maior lambda de Wilks (0,903), um valor próprio (0,107) e uma menor correlação canónica (31,1%), mas com uma elevada percentagem de casos correctamente classificados (82,7%). O poder explicativo é maior na variável 'idade' (0,647), seguindo-se o 'sexo' (0,633) e o 'estabelecimento de ensino' (0,454). O que parece lógico, até mesmo como resultado das restrições legais exigidas para o exercício dessas funções de gestão (aqui com o mais novo a iniciar essas funções aos 35 anos, paradoxalmente, ou talvez não, mais os homens (25,8%) que as mulheres ( 12%, numa profissão onde são maioritárias) e, por último, é a Escola Secundária de Santo André aquela onde mais professores (7) afirmam participar nestas actividades.

O '*Papel activo na formação social do individuo*' é bem 'explicado' pelas variáveis 'Estabelecimento de Ensino', 'sexo' e 'idade'. O  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,029), inferior a 0,05, apesar do número de graus de liberdade (3) , de um menor lambda de Wilks (0,194) , um grande valor próprio (4,157) e uma maior correlação canónica (89,8%), com 100% de casos correctamente classificados. Assim, a opinião dos professores quanto ao papel activo que a escola desempenha na formação social do individuo, depende muito das variáveis 'Estabelecimento de Ensino', 'sexo' e 'idade'. O poder explicativo é maior na variável 'idade' (1,985), seguindo-se o 'estabelecimento de ensino' (1,487) e 'sexo' (1,048). Concretamente, é a partir dos 32 anos que os professores começam a achar muito importante este papel da Escola, sendo

---

<sup>142</sup> Isto na primeira função, que tem um poder de separação de 97,1%, explicando a segunda função apenas 2,9% da variância inter-grupal, pelo que se abandona.

os das Escolas Alfredo da Silva e de Santo André os que mais o consideram muito importante, e mais as mulheres (55,3%) que os homens (42,9%).

### 3.2. Recorrente<sup>143</sup>

Ensaíamos, entre outros, os seguintes *cross-tabs* com o respectivo qui-quadrado e os coeficientes de contingência.

É curioso notar que são os indivíduos que afirmam ter um contrato definitivo (62), os que mais manifestam a intenção de voltar a tomar a decisão de frequentar o Ensino Recorrente, independentemente dos possíveis resultados profissionais (estabilidade profissional), e (pasmem-se!), apenas 16 sem contrato o referem (tem provavelmente a ver com a situação de precariedade laboral em que se encontram).

Era de esperar que, os que têm uma situação profissional mais ou menos estabilizada (contrato definitivo e a prazo), relevassem como importante (81,8%) e muito importante (64,6%) a capacidade de adaptação e utilização de novas tecnologias, quando confrontados com a importância da preparação escolar recebida, para o seu desenvolvimento pessoal.

Existe associação entre as duas variáveis, detectando-se que a percentagem de interrupção dos estudos é mais alta no Tecnológico (79,5%) que no Curso Geral (63,1%). Aqui, a desagregação por áreas do Curso Geral mostra que, onde houve mais interrupção dos estudos, foi nas Áreas Científico-Natural (38,4%) e Humanidades (42,4%).

Quer as raparigas (85%) quer os rapazes (72,4%), interrompem mais os estudos no Curso Geral.

---

<sup>143</sup> Cf. ANEXOS. Vol. II

É entre os 19 e os 27 anos que se encontra a maioria (62,8%) dos alunos do Recorrente que interrompem os estudos.

Confirma-se que a ordem de interrupção dos estudos por ano é 12º, 10º, 11º e 9º anos, com um grau de associação de 0,827. As razões para tal são as dificuldades económicas para continuar (12,2%), a grande distância da escola (3%) e a necessidade de ajudar a família no trabalho (8,9%).

São os alunos da Escola Secundária de Santo André que, maioritariamente (40), consideram muito importante, do ponto de vista da formação e desenvolvimento pessoal, a formação que estão a receber no Ensino Recorrente. Já os alunos (34) da Escola Secundária da Baixa da Banheira, relativamente ao mesmo item, fazem ressaltar a sua contribuição para a formação vocacional/profissionalizante.

Sob a mesma óptica, são os alunos (47) da Escola Secundária de Santo André que maiores expectativas têm quanto a possibilidades de formação/carreira, decorrente dos resultados dos seus estudos presentes ou futuros. Contrariamente, os alunos (35) da Escola Secundária Alfredo da Silva já perderam qualquer esperança em que os resultados dos seus estudos tenham ou venham a ter qualquer efeito sobre a sua situação profissional.

São os alunos do Curso Tecnológico que avaliam mais positivamente (46,8% contra 34,3% dos alunos do Curso Geral) a influência da formação recebida no Ensino Recorrente sobre a sua própria formação vocacional/profissionalizante. Em contrapartida, são os alunos do Curso Geral que menos expectativas têm (18,2% contra 30,8% dos alunos do Curso Tecnológico) em obter melhorias salariais, por influência dos resultados obtidos no curso que frequentam.

É pertinente que sejam os alunos de Humanidades do Curso Geral os que melhor avaliam a formação que estão a receber no Ensino Recorrente, relativamente aos itens

Cultura geral (52,9%), formação e desenvolvimento pessoal (47,6%) e desenvolvimento de capacidades de reflexão global e espírito crítico (44%).

Existe também associação entre a idade dos alunos e o modo como avaliam a formação que estão a receber no Ensino Recorrente (Cultura geral – 49,3%, formação vocacional/profissionalizante – 37,7% e prosseguimento dos estudos/inserção no mercado de trabalho – 67,6%), bem como alguma descrença face às expectativas nos resultados dos seus estudos (22%).

São os alunos da Escola Secundária Alfredo da Silva que maior taxa de desemprego apresentam (56,6%); esta taxa também é muito elevada em todas as outras três escolas, e os da Escola Secundária de Santo André são os que mais declaram (76,4%) ter tido outros empregos antes do actual, percentagem que se mantém elevada nas restantes escolas.

São os alunos do Curso Tecnológico que apresentam menor taxa de desemprego (35,9% contra 49,6% no Curso Geral) e também os que menos declaram ter tido outros empregos antes do actual (28,4% contra 40,8% no Curso Geral).

A idade, cuja distribuição é muito dispersa, está intimamente relacionada com a situação e o local de emprego dos alunos, e com o facto de terem tido ou não outros empregos antes.

Relativamente ao nível de Qualificação Profissional, só na Escola Secundária da Baixa da Banheira é que a Moda estatística não se situa no 'Profissional Qualificado' (nível que apresentam as restantes três escolas), mas no 'Profissional Semi-Qualificado'.

À data do inquérito, a esmagadora maioria exercia a sua actividade profissional a tempo inteiro, quer no Curso Geral (75%), quer no Tecnológico (94,1%).

As Áreas Científico-Natural e Humanidades apresentam como Moda estatística o nível 'Profissional Qualificado', enquanto que na Área Económico-Social esta se situa ao nível de 'Profissional Semi-Qualificado', sendo dispiciendas as 'Artes'.

A associação 'Sexo'/'Nível Salarial' revela, como seria de esperar, a desigualdade de género, também aqui socialmente construída, uma vez que a Moda estatística masculina se situa no escalão 450 - 550 euros, enquanto a Moda estatística feminina é inferior em 100 euros.

O mesmo *constructo* social pode observar-se até na dimensão das empresas onde trabalham homens (a maioria em grandes empresas) e mulheres (a maioria em pequenas e médias empresas).

Apesar da sua enorme dispersão, a idade está intimamente relacionada com o nível salarial, o sector de actividade e o nível de qualificação profissional.

São as grandes empresas e as instituições e organismos do Sector Público que realizam formação profissional, em contraponto com as pequenas empresas e sectores privados da economia, que não a desenvolvem.

Dos indivíduos que trabalham em empresas que realizam formação profissional, 89,5% fazem-no a tempo inteiro, enquanto apenas 75% dos que trabalham em empresas que não realizam formação profissional o fazem.

O vínculo laboral dos que trabalham em empresas que realizam formação profissional é mais estável (42,6%), por comparação com aquelas que não a realizam (29%).

Apesar da sua grande dispersão, o sector de actividade económica onde trabalham (fundamentalmente Comércio e Administração Pública) traduz uma razoável associação (0,63) com o facto de as empresas desses sectores realizarem formação profissional.

O nível salarial também se ressentia do facto de as empresas promoverem ou não formação profissional (mais ou menos 100 euros de diferença, em média, para os nossos inquiridos).

Finalmente, a confirmação da primeira constatação efectuada acima: são as grandes empresas que promovem formação profissional e são as pequenas empresas que o não fazem.

### 3.2.1. Discriminantes da Inserção<sup>144</sup>

A '*Capacidade de adaptação e utilização de novas tecnologias*' - que os alunos do Recorrente referem como sendo importante para o seu desenvolvimento pessoal, através da preparação escolar recebida, e que os levaria, independentemente dos possíveis resultados profissionais, a tomar de novo a decisão de frequentar o ensino recorrente - é 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a primeira função, aquela que é estatisticamente significativa,  $\alpha^2$  tem associado um nível de significância (0,017), inferior a 0,05, com 8 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,919), um valor próprio (0,071) e uma correlação canónica (25,8%), com 56,4% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'estabelecimento de ensino' (0,595) seguindo-se o 'curso' (0,517), a 'idade' (0,426) e o 'sexo' (0,279). Quer dizer, o facto de os alunos, independentemente dos resultados obtidos, voltarem a tomar de novo a decisão de frequentar o ensino recorrente, tem fundamentalmente a ver com a percepção que têm da importância para o seu desenvolvimento pessoal do papel que cada 'estabelecimento de ensino' joga na sua 'Capacidade de adaptação e utilização de novas

---

<sup>144</sup> Cf. ANEXOS, Vol. II.



tecnologias'. É o apoio concreto que recebem em cada escola, mais do que o curso escolhido, a idade ou sexo, que determina a sua decisão. É isso que eles valorizam em primeiro lugar.

A *'Interrupção dos estudos'* é também 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0%), inferior a 0,05, com 4 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,781), um valor próprio (0,280) e uma correlação canónica (46,8%), com 78,6% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo, como seria de esperar para este grupo de alunos, é maior na variável 'idade' (0,950), seguindo-se o 'curso' (0,276), o 'sexo' (0,155) e o 'estabelecimento de ensino' (0,069). Aqui é, de longe, a 'idade' o principal factor que determina a 'Interrupção dos estudos', uma vez que estamos em presença de alunos que não possuem um ciclo linear de aprendizagem, o que só confirma o que vimos atrás na análise de contingência.

A *'Iniciativa da retoma dos estudos'* é 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a primeira função, estatisticamente significativa<sup>145</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,079%) superior a 0,05, mas inferior a 0,1, com 8 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,928), um valor próprio (0,05) e uma correlação canónica (21,9%), com 97,9% de casos correctamente classificados.

---

<sup>145</sup> E que, no entanto, só explica 65,6% da variância inter-grupal, tendo a segunda função um poder de separação de 34,4%, mas não passa o teste do qui-quadrado, pelo que se abandona.

O poder explicativo é maior na variável ‘estabelecimento de ensino’ (0,7) seguindo-se a ‘idade’ (0,517), o ‘sexo’ (0,493) e o ‘curso’ (0,391). Uma possível explicação para este padrão de separação da ‘Iniciativa de retoma dos estudos’ deve ser procurada no facto de as escolas influenciarem o comportamento e atitudes dos alunos (factor determinante aqui), a que se deve acrescentar a explicação ‘idade’, já analisada na discriminante anterior.

A importância dada à ‘*Formação vocacional/profissionalizante*’, relativa ao modo como os alunos avaliam a formação que estão a receber no Ensino Recorrente, é ‘separada’ pelas variáveis ‘estabelecimento de ensino’, ‘curso’, ‘sexo’ e ‘idade’.

Para a primeira função, estatisticamente significativa<sup>146</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,079) superior a 0,05, mas inferior a 0,1, com 8 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,927), um valor próprio (0,059) e uma correlação canónica (23,6%), com 46,5% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável ‘idade’ (0,679), seguindo-se ‘curso’ (0,534), o ‘sexo’ (0,365) e o ‘estabelecimento de ensino’ (0,36). A interpretação aqui advém do facto de a ‘idade’ estar directamente correlacionada com a inserção no mercado de trabalho, razão porque os alunos que já estão a trabalhar valorizam particularmente a ‘Formação vocacional/profissionalizante’ na avaliação que fazem da formação que estão a receber no Ensino Recorrente. Relativamente à interpretação para o ‘curso’, variável com o segundo maior valor ‘separador’, ela advém da importância do Tecnológico no Ensino Recorrente, como se detectou na análise de contingência.

---

<sup>146</sup> A segunda não passa o teste do qui-quadrado, pelo que se abandona, embora a primeira só explique 76,2% da variância inter-grupal.

A Situação face ao emprego, através da variável '*Actualmente está empregado*', é 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0) inferior a 0,05, com 4 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,909), um valor próprio (0,1) e uma correlação canónica (30,1%), com 64,2% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, como seria de esperar, na variável 'idade' (0,909), seguindo-se 'curso' (0,373), o 'sexo' (0,056) e o 'estabelecimento de ensino' (0,026). A interpretação aqui advém, também, do facto de a 'idade' estar directamente correlacionada com a inserção no mercado de trabalho, razão porque os alunos que já estão a trabalhar o referem expressamente. A segunda variável explicativa, o 'curso', possui um valor 'separador' muito menor, o que se compreende pelo facto de se possuir ou frequentar um determinado curso não ser garantia de emprego como pudemos observar na análise de contingência.

A situação face ao emprego, através da variável '*Actualmente está empregado? Se sim, onde?*', é 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Seria pertinente aqui, uma vez que temos de analisar três funções, observar o quadro das correlações inter-grupais (*Pooled WithinGroups Matrices*), bem como a Matriz de Estrutura. O primeiro mostra que a maior correlação é negativa e estabelece-se entre 'sexo' e 'estabelecimento de ensino' (-0,159), permitindo afirmar que a uma maior influência da variável 'sexo' está associada um menor potencial de separação da outra variável. 'Curso' é a variável que apresenta menores correlações com as restantes.

A Matriz de Estrutura evidencia a contribuição de cada variável para a função discriminante, realçando com um asterisco as variáveis mais importantes. Quanto

maiores forem os coeficientes (em valor absoluto, tal como na Matriz dos Coeficientes Canónicos Estandarizados da Função Discriminante) mais a função discriminante é explicada pelos mesmos.

A fraca correlação entre 'sexo' e 'estabelecimento de ensino' e, ainda por cima de sinal contrário, mostra que estas variáveis têm uma contribuição simétrica, pelo que faz sentido a interpretação dos seus coeficientes individuais na Matriz de Estrutura. Assim, apenas duas funções discriminantes são relevantes, passando a variável principal da terceira função ('sexo') a contribuir para a primeira função (coeficiente 0,447). Verifica-se, então, que 'idade', 'sexo' e 'curso' fazem parte da primeira função e 'estabelecimento de ensino' da segunda função discriminante.

Os valores próprios indiciam ser de reter apenas as duas primeiras funções discriminantes. A primeira função contribui com 54,2% para o total da variância entre os grupos, sendo efectivamente a que tem o maior poder de separação. A segunda função explica 43,4% da variância inter-grupal, permitindo conjuntamente com a primeira função diferenciar os grupos de forma substancial. A terceira função explica apenas 2,4% da variância, pelo que se abandona.

Existe uma forte associação entre as duas primeiras funções discriminantes e os grupos, permitindo diferenciá-los.

Como complemento destas estatísticas procede-se ao teste lambda de Wilks para determinar o número de funções a ser retidas.

Na primeira linha do quadro *Wilk's Lambda* testa-se a hipótese de as médias das três funções discriminantes serem iguais nos quatro grupos, a qual é rejeitada ( $\text{sig} = 0,04$ ). As linhas seguintes apresentam testes sucessivos, úteis para identificar se as funções adicionais reflectem diferenças. Assim, após a remoção das duas primeiras funções

(terceira linha), o lambda de Wilks aumenta para 0,995, mostrando um decréscimo no poder discriminatório da terceira função, que até já não é significativa ( $\text{sig} = 0,696$ ).

Assim, as estatísticas e testes obtidos levam à utilização das duas primeiras funções discriminantes.

O  $\chi^2$  tem associado níveis de significância (0,004 / 0,038) inferiores a 0,05, com 12 e 6 graus de liberdade, respectivamente, lambdas de Wilks (0,821 / 0,913), valores próprios (0,113 / 0,09) e correlações canónicas (31,8% / 28,7%), com 58,9% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, na primeira função discriminante, na variável 'idade' (0,817), seguindo-se 'curso' (0,422) e o 'sexo' (0,3), restando o 'estabelecimento de ensino' (0,708), na segunda função discriminante. A interpretação da 'idade' e do 'curso' é a que fizemos anteriormente. Quanto ao 'sexo', a sua interpretação radica no facto de a desigualdade na procura de emprego e da ocupação dos melhores empregos ser também uma questão de género, como detectámos na análise de contingência, aqui plenamente confirmada. O sinal e a intensidade da correlação entre 'sexo' e 'estabelecimento de ensino' mostram à saciedade que o que aquele não explica na primeira função é explicado por este na segunda função discriminante, chegando quase a ser complementares. Entendamo-nos, o peso do 'estabelecimento de ensino' na segunda função tem a ver com a procura das 'melhores' escolas, do ponto de vista do prestígio tradicional que têm, como trampolins para o acesso ao mercado de trabalho.

A situação face ao emprego, através da variável '*Teve outros empregos antes?*', é também 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0) inferior a 0,05, com 4 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,846),

um valor próprio (0,181) e uma correlação canónica (39,2%), com 71,5% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, como seria de esperar, na variável 'idade' (0,911), seguindo-se 'estabelecimento de ensino' (0,321), 'curso' (0,26) e 'sexo' (0,06). A interpretação aqui advém do facto de a 'idade' estar directamente correlacionada com a experiência profissional, que se obtém também por uma certa mobilidade ao nível dos diferentes empregos que cada pessoa vai ocupando ao longo do ciclo de vida. A segunda variável explicativa, 'estabelecimento de ensino', possui um valor 'separador' muito menor, o que se compreende pelo facto de a frequência de uma determinada escola não ser garantia de emprego vitalício, quando hoje empregabilidade, mobilidade profissional e precariedade laboral andam de mãos dadas. O mesmo para a variável 'curso', cujo coeficiente traduz uma determinada procura de empregabilidade sustentada, mas que não é, também, garantia de emprego para toda a vida. Naturalmente que o coeficiente da variável 'sexo', pouco expressivo, significa, a nosso ver, a situação de precariedade laboral que é extensiva quer a homens quer a mulheres, embora subsista e se agrave, até, a desigualdade de género.

A variável '*Qual a sua situação profissional?*', é, de novo, 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Também aqui é pertinente, uma vez que temos de analisar três funções, observar o quadro das correlações inter-grupais (*Pooled WithinGroups Matrices*), bem como a Matriz de Estrutura. O primeiro, mostra que a maior correlação é negativa e estabelece-se entre 'sexo' e 'estabelecimento de ensino' (-0,108) permitindo afirmar que a maior influência da variável 'sexo' está associada um menor potencial de separação da outra variável. 'Idade' é a variável que apresenta menores correlações com as restantes.

A Matriz de Estrutura evidencia a contribuição de cada variável para a função discriminante, realçando com um asterisco as variáveis mais importantes. Quanto maiores forem os coeficientes (em valor absoluto, tal como na Matriz dos Coeficientes Canónicos Estandarizados da Função Discriminante) mais a função discriminante é explicada por eles.

A fraca correlação entre 'sexo' e 'estabelecimento de ensino', e ainda por cima de sinal contrário, mostra que estas variáveis têm uma contribuição simétrica, pelo que faz sentido a interpretação dos seus coeficientes individuais na Matriz de Estrutura. Assim, apenas duas funções discriminantes são relevantes, passando a variável principal da terceira função ('sexo') a contribuir para a primeira função (coeficiente 0,868). Verifica-se, então, que 'idade' e 'sexo' fazem parte da primeira função e 'estabelecimento de ensino' e 'curso' da segunda função discriminante.

Os valores próprios indiciam ser de reter apenas as duas primeiras funções discriminantes. A primeira função contribui com 65,1% para o total da variância entre os grupos, sendo efectivamente a que tem o maior poder de separação. A segunda função explica 29,8% da variância inter-grupal, permitindo conjuntamente com a primeira função diferenciar os grupos de forma substancial. A terceira função explica apenas 5,1% da variância, pelo que se abandona.

Existe uma forte associação entre as duas primeiras funções discriminantes e os grupos, permitindo diferenciá-los.

Como complemento destas estatísticas procede-se ao teste lambda de Wilks para determinar o número de funções a ser retidas.

Na primeira linha do quadro *Wilk's Lambda*, testa-se a hipótese de as médias das três funções discriminantes serem iguais nos quatro grupos, a qual é rejeitada ( $\text{sig} = 0,001$ ).

As linhas seguintes apresentam testes sucessivos, úteis para identificar se as funções



adicionais reflectem diferenças. Assim, após a remoção das duas primeiras funções (terceira linha), o lambda de Wilks aumenta para 0,992, mostrando um decréscimo no poder discriminatório da terceira função, que até já não é significativa ( $\text{sig} = 0,412$ ).

Assim, as estatísticas e testes obtidos levam à utilização das duas primeiras funções discriminantes.

O  $\chi^2$  tem associado níveis de significância (0,001 / 0,064), um inferior a 0,05 e o outro superior, mas inferior a 0,1), com 12 e 6 graus de liberdade, respectivamente, lambdas de Wilks (0,855 / 0,946), valores próprios (0,106 / 0,049) e correlações canónicas (31,% / 21,5%), com 69,9% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, na primeira função discriminante, na variável 'idade' (0,835), seguindo-se 'sexo' (0,3); na segunda função discriminante, a ordem é curso' (0,736) e 'estabelecimento de ensino' (0,686). A interpretação da 'idade' e do 'curso' traduz a ideia de que os trabalhadores mais idosos e mais escolarizados detêm uma melhor situação profissional, o que a análise de contingência já revelava.

A situação face ao emprego, através da variável '*Como exerce a sua actividade profissional actual?*', é 'separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,002) inferior a 0,05, com 4 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,904), um valor próprio (0,106) e uma correlação canónica (31%), com 80,2% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, como seria de esperar, na variável 'idade' (0,677), seguindo-se 'curso' (0,627), 'sexo' (0,345) e 'estabelecimento de ensino' (0,096).

Naturalmente que o coeficiente da variável 'estabelecimento de ensino', pouco expressivo, significa, a nosso ver, a incapacidade da Escola em antecipar o



comportamento do mercado de trabalho, atrasando-se, ao invés, cada vez mais, confirmando a ‘implosão’ da relação linear entre educação e desenvolvimento económico e a cada vez maior desadequação das Teorias do Capital Humano para dar conta desta situação ‘atípica’, cada vez mais socialmente *normalizada*.

A situação face ao emprego, através da variável ‘*Qual o tipo de contrato que tem com a empresa onde exerce a sua profissão actual?*’, é ‘separada’ pelas variáveis ‘estabelecimento de ensino’, ‘curso’, ‘sexo’ e ‘idade’.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>147</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0) inferior a 0,05, com 12 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,785), um valor próprio (0,256) e uma correlação canónica (45,1%), com 50,% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, como seria de esperar, na variável ‘idade’ (0,978), seguindo-se ‘sexo’ (0,239), ‘curso’ (0,157), e ‘estabelecimento de ensino’ (0,008).

A situação face ao emprego, através da variável ‘*Qual o seu nível salarial?*’ é separada’ também pelas variáveis ‘estabelecimento de ensino’, ‘curso’, ‘sexo’ e ‘idade’.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>148</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,078) superior a 0,05, mas inferior a 0,01, com 12 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,828), um valor próprio (0,159), uma correlação canónica (37%), com 48,1% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, como seria de esperar, na variável ‘idade’ (0,758), seguindo-se ‘sexo’ (0,510), ‘estabelecimento de ensino’ (0,403) e ‘curso’ (0,326).

---

<sup>147</sup> As outras duas não passam nos testes estatísticos e a sua contribuição para a explicação da variância inter-grupal é reduzida (5,4% no conjunto).

<sup>148</sup> As outras duas não passam nos testes estatísticos e a sua contribuição para a explicação da variância inter-grupal não vai além de 20,8%

A situação face ao emprego, através da variável '*Qual o seu nível de qualificação profissional?*' é separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>149</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,001) inferior a 0,05, com 12 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,820), um valor próprio (0,171), uma correlação canónica (38,2%), com 49,1% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, como seria de esperar, na variável 'idade' (0,981), seguindo-se 'sexo' (0,207), 'estabelecimento de ensino' (0,181) e 'curso' (0,037).

A situação face ao emprego, através da variável '*Qual a dimensão da empresa/serviço público onde exerce a sua actividade profissional actual?*' é separada' pelas variáveis 'estabelecimento de ensino', 'curso', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>150</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,021) inferior a 0,05, com 12 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,736), um valor próprio (0,285), uma correlação canónica (47,1%), com 45,8% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior, na variável 'curso' (0,657) , seguindo-se 'sexo' (0,6), 'idade' (0,49) e 'estabelecimento de ensino' (0,329).

A variável '*A empresa promove/proporciona formação profissional?*' é separada pelas variáveis do Grupo III - 'Situação face ao emprego'.

---

<sup>149</sup> As outras duas não passam nos testes estatísticos e a sua contribuição para a explicação da variância inter-grupal não vai além de 19,5%.

<sup>150</sup> As outras duas não passam nos testes estatísticos e a sua contribuição para a explicação da variância inter-grupal não vai além de 16,7%.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,011) inferior a 0,05, com 10 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,775), um valor próprio (0,291), uma correlação canónica (47,5%), com 68% de casos correctamente classificados.

### 3.3. Alunos 12º (2002/2003)<sup>151</sup>

A escolaridade da mãe influencia sobremaneira o tipo de Curso, sendo marcante que as mães com o 1º Ciclo têm fundamentalmente os filhos no Ensino Tecnológico (32,7%), enquanto os alunos do Curso Geral provêm de mães com o Ensino Secundário (29,9%).

Trata-se, claramente, da transmissão inter-geracional do *capital cultural* e da importância social das mães nas escolhas dos filhos

São os alunos das Áreas Científico-Natural (42%) e de Humanidades (28,8%) os mais assertivos no que diz respeito à Área do Curso Geral que lhes interessava fazer, quando questionados sobre os motivos que os levaram a essa escolha. Por outro lado, são as Artes, a Área onde existem menos alunos *contrariados* (3,9%).

É a Área Científico-Natural (77,8%) a que gera maiores expectativas de emprego ("tinha grande procura"), a que não é alheio um certo *efeito de evicção* de profissões como as Engenharias e a Medicina, por exemplo. São as Humanidades (94,1%) e as Artes (93,3%), as Áreas onde existem mais alunos com baixas expectativas *à priori* na relação formação escolar/empregabilidade, a que não é alheia uma certa saturação do mercado de trabalho (caso das Humanidades, em profissões como a Advocacia e o

---

<sup>151</sup> Cf. ANEXOS. Vol. II.

Ensino) e uma tendência deliberada das sucessivas políticas educativas que, caso das Artes, têm *menorizado* as profissões que lhe estão próximas.

São as Áreas Científico-Natural e Económico-Social (36,7%) as que mais beneficiam dos serviços de orientação escolar/profissional, a que não é alheio um certo *efeito de evicção* de profissões como as Engenharias, a Medicina, as Finanças, a Gestão (questão do *prestígio social* associado a essas profissões). São as Humanidades (88,2%) e as Artes (83,3%), as Áreas onde existem mais alunos que menos recorrem àqueles serviços, cuja justificação parece residir também na interpretação feita para as expectativas de emprego.

Sem surpresa, continua a ser a Área Científico-Natural (75%) a que, *à priori*, melhores hipóteses oferece de entrar na Universidade, talvez pelo *mimetismo* que o SES das famílias de origem aqui reproduz. A desvalorização social de todas as outras Áreas é aqui evidente, ultrapassando todas elas os 90% na afirmação de que não é esse o motivo porque escolheram essa Área do Curso Geral.

Dos alunos que já reprovaram, 75% são do Curso Geral e 25% do Tecnológico. Mas na comparação inter-grupal, o maior número de reprovações acontece no Tecnológico (56,4%) e não no Geral (35,1%), o que quer dizer que neste último Curso o insucesso é maior (questão que pode estar ligada ao abandono escolar precoce para a inserção no mercado de trabalho, que a nova Lei de Bases irá, inevitavelmente agravar).

A Moda estatística no Curso Geral situa-se num 'relacionamento razoável' com a Escola, enquanto que para os do Tecnológico essa relação 'é boa'. O que mostra que os alunos procuram na Escola mais do que o seu papel tradicional de transmissão e reprodução de conhecimentos. É para a educação para os valores (CIDADANIA) que a Escola tem de apontar.

Esmagadoramente, os alunos escolhem o Curso com os olhos no prosseguimento dos estudos (90,5% / 70,4%) e numa Universidade Pública (75,9% / 63,2%), mesmo os do Ensino Tecnológico, como podemos observar. E fazem bem, na nossa perspectiva, pois a segmentação do mercado de trabalho (que a nova Lei de Bases irá acentuar) não se compadece com a dualização de competências que também irá acelerar, opondo-se claramente aos anseios dos alunos (e das suas famílias), que seguem à risca as promessas de uma maior escolarização como condição de uma maior EMPREGABILIDADE, que os tornará cada vez mais *descartáveis*.

São as mães, com uma escolaridade ao nível do Secundário (31,8%) as mais liberais no que toca às faltas dos filhos, bem como aos motivos que apresentam para faltar (31,3%, 'por falta de interesse'), dando-lhe mais cobertura. A explicação para este facto - para além dos *genes* maternos - poderá estar numa maior escolarização (não 'excessiva') e também num certo paralelismo das situações que estas mães viveram no seu tempo de estudantes, o que lhes permite uma maior abertura para a compreensão dos motivos que os seus filhos apresentam para faltar à escola, uma vez que já passaram por eles.

É óbvio que são as mães menos escolarizadas (ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico) que mais sustentam (53,3%) esta *fatalidade* que é o insucesso escolar que, como vemos, é, também ele, uma construção social. A Escola não faz mais que reproduzir as condições de insucesso dos filhos daqueles que já tiveram insucesso (ALTHUSSER-REPRODUÇÃO SOCIAL). A *neutralidade* ideológica da Escola é, aqui, GRITANTE! Salta à vista que a 'relação com a escola' é, maioritariamente, 'Razoável' (44,8%) e 'Boa' (39%), obviamente, para os alunos que prosseguem os estudos, uma vez que as suas expectativas e as das suas famílias são mais elevadas, apostando forte nessa possibilidade, pelo que o seu relacionamento com a escola só pode ter essas características.

A 'leitura e/ou outras actividades culturais' dá ideia da dicotomia entre os que prosseguem os estudos (31,5%) e os que se inserem no mercado de trabalho, que não referem tal actividade nos seus tempos livres (CAPITAL CULTURAL, SES...)

O factor *novas tecnologias* é mais notório nos 'Complementos educacionais' e nos que procuram uma Universidade Pública (95%), cuja explicação radica na TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DO CAPITAL HUMANO e no SES, de novo.

As 'Actividades extra-escolares' e a 'Participação cívica' estão correlacionadas com o nível de escolaridade dos pais.

É curioso notar que ao 'nível de escolaridade do pai' estão associadas rubricas como 'Ver TV' (Ensino Secundário/Moda =2), 'Ajudar em casa' (3º Ciclo do Ensino Básico) e 'Participação cívica' ao 'nível associativo' em 'Clubes escolares' (Escolas Profissionais), enquanto que ao 'nível de escolaridade da mãe' se associam 'Horas de levantar' (3º Ciclo/ Moda = 9horas ), 'Participação cívica' ao 'nível complementos educacionais' na rubrica 'Línguas' (Ensino Secundário) e 'Participação cívica' ao 'nível Associativo' na rubrica 'Associação de Estudantes' (Ensino Secundário).

Pai e mãe (ao nível da escolaridade) partilham 'Preferir estar sozinho' (Secundário/2º Ciclo do Ensino Básico), 'Ir com os pais ou familiares para a praia' (Secundário para ambos os pais) e 'Participação em OTJ's' (VOLUNTARIADO).

Relativamente à relação existente entre 'sexo' e 'participação cívica' 'associativa' e 'política', os rapazes levam vantagem em 'Fóruns de discussão' (57,7% / 42,3%), 'Clubes Escolares' (61,1% / 38,9%) e 'Associações Juvenis' (77,7% / 22,3%), enquanto que as raparigas sobressaem nas 'Visitas de Estudo' (74,1% / 25,9%). É o efeito *género*, que uma *escola patriarcal* não consegue anular.

A relação 'idade' / 'participação associativa' mostra que a disponibilidade (84,1%) dos alunos é esmagadora entre os 17 e os 18 anos, quando atingem a fase terminal do Ensino Secundário, e que corresponde a uma certa maturidade, não só física, mas fundamentalmente psicológica; tal permite-lhes uma maior abertura para uma abordagem crítica do papel da Escola face à ausência da CIDADANIA, que devia promover em todo o percurso escolar dos alunos, mas que acaba por ser introduzida *de fora para dentro* no espaço escolar.

Merecem ainda referência a relação entre os 'motivos que levaram à escolha do Curso' e a 'participação cívica'.

O facto de essa escolha ter sido influenciada por um 'profissional de orientação escolar e/ou profissional' revelou-se importante (42%) na 'participação cultural' dos alunos.

Já a 'influência de familiares ou amigos' e o 'facto de o Curso escolhido oferecer melhores hipóteses de entrar na Universidade' mostraram-se bem associados à 'participação cívica' dos alunos, ao nível das actividades de Voluntariado (17,5%), no primeiro caso, e do Voluntariado Escolar (26,7%), no segundo caso.

### 3.3.1. Discriminantes do Voluntariado<sup>152</sup>

A variável '*Inserção no mercado de trabalho*', relativa às *expectativas pós-secundário*, é separada pelas variáveis 'Estabelecimento de ensino', 'sexo', 'idade', 'nível de escolaridade' e 'nível de qualificação' dos pais.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>153</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,057), superior a 0,05, mas inferior a 0,1, com 14 graus de liberdade, um

---

<sup>152</sup> Cf. ANEXOS. Vol. II.

<sup>153</sup> A segunda função não passa nos testes estatísticos e a sua contribuição para a explicação da variância inter-grupal não vai além dos 17,9%.

lambda de Wilks (0,076), um valor próprio (5,168), uma correlação canónica (91,5%), com 100% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Estabelecimento de ensino' (2,656), seguindo-se, por esta ordem, 'nível de escolaridade' (2,374) e 'nível de qualificação' (1,698) do pai, 'nível de qualificação' da mãe (1,487), 'sexo' (1,194), 'idade' (0,997) e 'nível de escolaridade' da mãe (0,453).

A variável '*Curso*', é separada pelas variáveis 'nível de escolaridade' e 'nível de qualificação' dos pais.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,017), inferior a 0,05, com 4 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,959), um valor próprio (0,043), uma correlação canónica (20,3%), com 83,1% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'nível de escolaridade' da mãe (1,277), seguindo-se, por esta ordem, 'nível de qualificação' da mãe (0,380), 'nível de qualificação' do pai (0,311) e 'nível de escolaridade' do pai (0,291).

A variável '*Curso*' é separada pela variável 'Já alguma vez abandonaste a escola?' do Grupo III - RELAÇÕES COM A ESCOLA.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,01), inferior a 0,05, com 3 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,965), um valor próprio (0,037), uma correlação canónica (18,8%), com 83,1% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Por outros motivos' (0,751), seguindo-se, por esta ordem, 'Porque tive de ir trabalhar' (0,667) e 'Por razões de saúde' (0,129).



A variável '*Curso*' é separada pelas variáveis 'Costumas faltar à escola com frequência?' do Grupo III - RELAÇÕES COM A ESCOLA.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,063), superior a 0,05, mas inferior a 0,1, com 8 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,954), um valor próprio (0,048), uma correlação canónica (21,5%), com 83,1% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Costumas faltar à escola com frequência?' (1,174), seguindo-se, por ordem decrescente, 'Por falta de interesse?' (0,749), 'Por motivos de saúde' (0,613), 'Porque tinha de ajudar a família nos negócios' (0,449), 'Por outros motivos' (0,360)...

A variável '*Curso*' é separada pelas variáveis 'sexo' e 'idade'

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,003), inferior a 0,05, com 2 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,963), um valor próprio (0,038), uma correlação canónica (19,2%), com 82,7% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'sexo' (0,775), do que na 'idade' (0,563).

A variável '*Curso*' é separada pela variável 'O que fazes nos tempos livres' do Grupo IV (a) - ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES – TEMPOS LIVRES.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,051), superior a 0,05, mas inferior a 0,01, com 12 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,935), um valor próprio (0,069), uma correlação canónica (25,5%), com 83,1% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Dedico-me à leitura ou a outras actividades culturais' (0,740), seguindo-se as variáveis 'Estudo' (0,439), 'Oíço música' (0,395),

Trabalho' (0,370), 'Participo em actividades de voluntariado' (0,209), 'Vejo TV' (0,110).

A variável '*Curso*' é separada pela variável 'No último Verão, o que fizeste nas Férias?' do Grupo IV (a) - ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES – TEMPOS LIVRES.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,044), inferior a 0,05, com 10 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,942), um valor próprio (0,062), uma correlação canónica (24,1%), com 82,5% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Fiz outras coisas' (0,594), seguindo-se as variáveis 'Fui para casa de familiares com os meus pais' (0,494), 'Fui com os meus pais ou familiares passear' (0,349), 'Fui com os meus pais ou familiares para a praia' (0,148), 'Estive num programa de OTL' (0,138), 'Fiquei em casa' (0,122), 'Fui para casa de familiares, sozinho' (0,117), 'Fui para uma colónia de Férias' (0,105).

A variável '*Curso*' é separada pela variável 'Complementos Educacionais' do Grupo IV (c) - PARTICIPAÇÃO CÍVICA.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,049), inferior a 0,05, com 11 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,939), um valor próprio (0,065), uma correlação canónica (24,7%), com 82,8% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Explicações' (0,788), seguindo-se as variáveis 'Nenhuns' (0,575), 'Tempos Livres' (0,421), 'Informática' (0,374), 'Hobbies' (0,333), 'Música' (0,273), 'Línguas' (0,267), 'Ballet' (0,178).

A variável '*Participação Cívica*' é separada pelas variáveis 'Estabelecimento de Ensino', 'sexo', 'idade' 'nível de escolaridade' e 'nível de qualificação' dos pais.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>154</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,033), inferior a 0,05, com 21 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,838), um valor próprio (0,122), uma correlação canónica (32,9%), com 85,6% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'sexo' (0,674), seguindo-se as variáveis 'nível de qualificação do pai' (0,584), 'idade' (0,506), 'nível de escolaridade do pai' (0,443), 'nível de qualificação da mãe' (0,426), 'nível de escolaridade da mãe' (0,294) e 'Estabelecimento de Ensino' (0,169).

A variável '*Frequentaste o ensino pré-escolar?*' é separada pelas variáveis 'Estabelecimento de Ensino', 'sexo' e 'idade'.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0), inferior a 0,05, com 3 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,942), um valor próprio (0,062), uma correlação canónica (24,1%), com 60,8% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'idade' (0,786), seguindo-se 'Estabelecimento de Ensino' (0,411) e 'sexo' (0,405).

A variável 'sexo' é separada pela variável 'No último Verão, o que fizeste nas Férias?', do Grupo IV(a) - ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES.

Para a única função estatisticamente significativa, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,023), inferior a 0,05, com 10 graus de liberdade, um lambda de Wilks

---

<sup>154</sup> As outras duas funções não passam nos testes estatísticos.

(0,936), um valor próprio (0,069), uma correlação canónica (25,4%), com 64,6% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Estive a ajudar os meus pais' (0,629), seguindo-se 'Fui com os meus pais e familiares passear' (0,448) e 'Fiquei em casa' (0,366), 'Fui para casa de familiares com os meus pais' (0,330), 'Estive num programa de OTL' (0,215), 'Fui com os meus pais ou familiares para a praia' (0,184), 'Fui para casa de familiares, sozinho' (0,150), 'Fui para uma colónia de Férias' (0,101).

A variável 'sexo' é separada pelas variáveis 'Complementos Educacionais' do Grupo IV

#### (c) - PARTICIPAÇÃO CÍVICA.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\alpha^2$  tem associado um nível de significância (0,001), inferior a 0,05, com 11 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,905), um valor próprio (0,106), uma correlação canónica (30,9%), com 66,5% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Informática' (0,761), seguindo-se as variáveis 'Tempos Livres' (0,463), 'Ensino religioso' (0,315), 'Outros' (0,284), 'Hobbies' (0,274), 'Natação' (0,218), 'Música' (0,115), 'Ballet' (0,114) 'Nenhuns' (0,113), 'Línguas' (0,111).

### 3.4. Alunos 12º (2000/2001)<sup>155</sup>

Existe associação entre a 'Área do Curso Geral' e 'Foi repetente', destacando-se a Área Económico-Social (33,3%).

---

<sup>155</sup> Cf. ANEXOS. Vol. II.

Surpreendentemente, as expectativas de emprego são mais altas no Curso Geral (75%) do que no Tecnológico (51,9%).

Como seria de esperar, são os alunos do Curso Geral ( 93,7% contra 77,7% do Tecnológico) os que mais seguem o caminho do prosseguimento dos estudos.

O determinismo social é aqui evidente, os alunos do Curso Geral prosseguem os estudos, maioritariamente, numa Universidade Pública (47,2%), enquanto os do Tecnológico *escolhem* um Instituto Superior Politécnico em 61,9% dos casos.

O efeito macroeconómico da recessão sentida na região de Setúbal, com um aumento desenfreado do desemprego, é, aqui, plenamente confirmado, quando os alunos, quer do Curso Geral (97,9%) quer do Tecnológico (85,2%), referem como a principal dificuldade sentida na procura do 1º emprego a ‘falta de emprego na área de residência’.

Idem para ‘Remuneração insuficiente’ (99%/88,9%), ‘Falta de experiência profissional’ (95,8%/81,5%) e ‘Formação profissional insuficiente’ (100%/88,9%).

O ‘Interesse por trabalhar nessa área profissional’ é a ‘razão mais importante que os levou a aceitar o 1º emprego (99%/77,8%), o que denota uma prévia escolha nas suas áreas de interesse.

A actividade profissional actual é exercida a tempo inteiro (42,9%/100%) e a tempo parcial (57,1%/0%)

Os conhecimentos adquiridos na escolaridade são pouco utilizados na actividade profissional actual (66,6% para o Curso geral) e alguns (71,45) no Tecnológico.

Os conhecimentos adquiridos na formação profissional são quase todos utilizados na actividade profissional actual (100% para o Curso geral) e muitos (66,7%) no Tecnológico.

Quanto à correspondência entre o 12º ano e as necessidades de desempenho do emprego actual, os dados são sintomáticos quanto à ‘Necessidade de conhecimentos de assuntos não cobertos no 12º ano’ (96,9%/81,5%) e quanto ao facto de ‘O 12º ano envolver assuntos não solicitados no desempenho’ (95,8%/85,2%), o que releva a desadequação dos *curricula* e dos programas face às necessidades do mercado de trabalho.

As perspectivas profissionais são sombrias e revelam insatisfação com o emprego actual, pois (95,8%/85,2) planeiam mudar de emprego e para ‘Outra área profissional’.

Já quanto à ‘Importância da preparação escolar recebida, para o desenvolvimento pessoal’, é a ‘Capacidade de resolução de problemas complexos/situações inesperadas’ que se destaca para o bem (70% dos alunos do Curso Geral consideram-na ‘Desenvolvida’) e para o mal (63,6% dos alunos do Tecnológico consideram-na ‘Pouco Desenvolvida’). É a ‘Relação com os colegas’ que dá a medida do grau de satisfação que os alunos atribuem à actividade profissional (57,1% dos alunos do Curso Geral consideram-na ‘regular’ e 88,9% dos alunos do Curso Tecnológico consideram-na ‘Muito satisfatória’). É o papel do grupo de amigos na socialização dos jovens que aqui emerge.

### **3.4.1.Discriminantes Alunos 2001**

Como prevíramos, dado o seu pequeno número, muito poucas discriminantes passam nos testes. Apenas nos pareceram aceitáveis as seguintes:

- Conteúdo da componente técnico-tecnológica \* sexo, idade, estabelecimento e Área do Curso Geral, mas só 11 observações.
- Frequência do pré-escolar , com N=120, muito bom resultado.

- Prosseguir estudos após 12º ano, com resultados muito interessantes.
- Que tipo de contrato tem \* Estabelecimento , sexo, idade, curso.

No entanto, fizemos uma caracterização geral, com base na análise de contingência atrás referenciada, para as questões chave da inserção e cidadania, que mais interessam confrontar com as relativas aos alunos actuais, uma vez que a análise discriminante não passa nos testes, a não ser nos casos abaixo indicados.

Além disso, também para as questões 'correspondência emprego actual /12º ano', 'motivos escolha do 1º emprego', 'após a formação procurou logo emprego' e 'conteúdos da componente científica \* sexo, idade, curso, estabelecimento', efectuámos uma análise de contingência mais 'aturada' porque estas funções quase 'passam' na análise discriminante.

Assim, deixamos aqui os principais resultados a que chegámos.

A variável '*Conteúdos da componente técnica/tecnológica*', relativa à 'Opinião dos alunos sobre o 12º ano', no que diz respeito à 'Experiência profissional e conhecimentos adquiridos' é separada pelas variáveis 'Estabelecimento de Ensino', 'sexo', 'idade' e 'Área do Curso Geral'.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>156</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,073) superior a 0,05, mas inferior a 0,1, com 8 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,110), um valor próprio (6,519), uma correlação canónica (93,1%), com 100% de casos correctamente classificados.

<sup>156</sup> A primeira função, dado que a segunda função discriminante não passa nos testes estatísticos e a sua contribuição, para a explicação da variância inter-grupal, não vai além de 3,1%, pelo que se abandona.

O poder explicativo é maior na variável 'idade' (2,090), seguindo-se as variáveis 'Estabelecimento de Ensino' (1,719), 'Área do Curso Geral' (1,285) e 'sexo' (0,304).

A variável '*Frequentaste o Ensino Pré-Escolar*', do Grupo II - PERCURSO ESCOLAR E FORMATIVO, é separada pelas variáveis , 'sexo', 'idade' e 'Nível de escolaridade dos pais'.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,042) inferior a 0,05, com 4 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,918), um valor próprio (0,089), uma correlação canónica (28,6%), com 64,2% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Nível de escolaridade do pai' (0,861), seguindo-se as variáveis 'sexo' (0,442), 'idade' (0,069) e 'Nível de escolaridade da mãe' (0,059).

A variável '*Prosseguiu os estudos, após a conclusão do 12º ano?*', do Grupo II - PERCURSO ESCOLAR E FORMATIVO, é separada pelas variáveis , 'sexo', 'idade', 'Nível de escolaridade', 'Nível de qualificação' e 'Situação' dos pais.

Para a única função estatisticamente significativa,  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,015) inferior a 0,05, com 7 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,849), um valor próprio (0,178), uma correlação canónica (38,8%), com 92,9% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Nível de escolaridade da mãe' (0,801), seguindo-se as variáveis 'Nível de qualificação da mãe' (0,720), 'idade' (0,564), 'Situação do pai' (0,460), 'Nível de escolaridade do pai' (0,304), 'Situação da mãe' (0,289) e 'sexo' (0,232).



A variável '*Qual o tipo de contrato que tem com a empresa onde exerce a sua profissão actual?*', do Grupo V - SITUAÇÃO PROFISSIONAL ACTUAL, é separada pelas variáveis 'Estabelecimento de Ensino' 'sexo', 'idade' e 'Curso'.

Para a única função estatisticamente significativa<sup>157</sup>, o  $\chi^2$  tem associado um nível de significância (0,086) superior a 0,05, mas inferior a 0,1, com 12 graus de liberdade, um lambda de Wilks (0,120), um valor próprio (2,409), uma correlação canónica (84,1%), com 100% de casos correctamente classificados.

O poder explicativo é maior na variável 'Estabelecimento de Ensino' (1,337), seguindo-se as variáveis 'sexo' (1,180), 'idade' (1,159) e 'Curso' (0,398)

---

<sup>157</sup> A primeira função discriminante, uma vez que as outras duas funções não passam nos testes estatísticos.

## PARTE IV - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Começamos por uma sistematização dos principais resultados a que chegámos, confrontando-os, caso a caso, com a Teoria, identificando a seguir as principais confirmações e infirmações, com uma breve nota sobre as potenciais razões destas últimas. Seguir-se-á a apresentação de algumas linhas e pistas para futuros desenvolvimentos, bem como algumas recomendações ao nível das políticas educativas que estão a ser seguidas (socorrendo-nos aqui de uma análise crítica da LBSE).

Quanto aos alunos de 2002/2003, destacamos como principais resultados a *inserção no mercado de trabalho*, que é bem explicada por variáveis como o ‘Estabelecimento de Ensino’ (MERITOCRACIA/CREDENCIALISMO), ‘Níveis de escolaridade e de qualificação do pai’, ‘Nível de qualificação da mãe’ (COMPETÊNCIAS E/OU QUALIFICAÇÕES SIMBÓLICAS) e ‘sexo’ (REPRODUÇÃO SOCIAL DAS DESIGUALDADES, neste caso, de género, bem como REPRODUÇÃO INTERGERACIONAL).

O *Curso* escolhido pelos alunos surge bem associado aos *motivos que alegam para faltar à escola*, nomeadamente ‘falta de interesse’, ‘motivos de saúde’ e ‘tinha que ajudar a família nos negócios’ (TEORIA DAS REDES).

Também os ‘Tempos livres’ das Actividades Extra-Escolares, as ‘Férias no último Verão’ *separam* bem as opções da variável *Curso*, estando o ‘Sexo’ também bem associado às ‘Férias’, destacando-se as variáveis ‘dedico-me à leitura ou a outras actividades culturais’, ‘estudo’, ‘oiço música’ (CAPITAL CULTURAL), ‘trabalho’ (REPRODUÇÃO SOCIAL), ‘participo em tarefas de voluntariado’ (CIDADANIA ACTIVA), ‘fui para casa de familiares com os meus pais’, ‘fui com os meus pais ou familiares passear’ (SES das famílias), ‘estive a ajudar os meus pais’, ‘fiquei em casa’



(REPRODUÇÃO SOCIAL das desigualdades de género), 'estive num programa de OTL'(MERITOCRACIA).

Por último, a *Participação Cívica* é bem discriminada por 'Sexo' (REPRODUÇÃO SOCIAL das desigualdades de género), 'Níveis de escolaridade e de qualificação dos pais' (CAPITAL CULTURAL) e 'idade' (CIDADANIA ACTIVA).

Relativamente aos alunos 2000/2001, os resultados mais robustos que obtivemos dizem respeito à opinião manifestada pelos alunos sobre o 12º Ano face à *experiência profissional e conhecimentos adquiridos (componente técnica/tecnológica)*, cujas modalidades são bem *separadas* pelas variáveis 'Estabelecimento de Ensino' (MERITOCRACIA), 'Sexo' e 'Idade' (CREDENCIALISMO) e 'Área do Curso Geral' (TEORIA DAS REDES).

A *Frequência do Ensino Pré-Escolar* é explicada pelas variáveis 'Nível de escolaridade do pai' (TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DO CAPITAL HUMANO) e 'Sexo' (REPRODUÇÃO SOCIAL das desigualdades de género e SES das famílias) e não tanto pela 'Idade', o que parece óbvio, ou pelo 'Nível de escolaridade da mãe', o que, sendo menos óbvio, não deixa de traduzir um certo cariz *patriarcal* que marca ainda a influência de género na organização familiar tradicional.

O *Prosseguimento dos estudos* é explicado pelas variáveis 'Sexo' (REPRODUÇÃO SOCIAL das desigualdades de classe), 'Idade' (CREDENCIALISMO), 'Níveis de escolaridade, qualificação e Situação dos pais', de que se destacam os 'Níveis de escolaridade e qualificação da mãe', explicados pela proximidade afectiva que estas ocupam na educação dos filhos e que remete para a *divisão sexual do trabalho* (REPRODUÇÃO SOCIAL das desigualdades de género). A importância da 'Situação

do pai' na explicação do *prosseguimento dos estudos* dos filhos tem a ver, parece-nos, com o SES das famílias.

Os *motivos de escolha do Curso* são explicados pelo 'Estabelecimento de Ensino' (MERITOCRACIA), 'Sexo' (CREDENCIALISMO), 'Idade' (TEORIA DAS REDES) e pelo próprio 'Curso' escolhido (CREDENCIALISMO, versão *hard*).

Os resultados dos alunos do Recorrente mostram o tipo de EMPREGABILIDADE, marcada por uma grande precariedade e instabilidade, que corta quase por inteiro o direito ao exercício pleno de uma CIDADANIA ACTIVA, como sustentámos do ponto de vista teórico.

Assim, e fazendo emergir apenas os principais resultados, observámos que o 'Estabelecimento de Ensino' (MERITOCRACIA), 'Sexo' e 'Idade' (EMPREGABILIDADE), e 'Curso' (CREDENCIALISMO) explicam as variáveis *onde está empregado, situação profissional actual, como exerce a sua actividade profissional actual, tipo de contrato com o empregador actual, nível salarial, nível de qualificação profissional e dimensão da empresa onde trabalha actualmente*.

O facto de a *empresa promover formação profissional* é explicado fundamentalmente pela sua 'dimensão', pelo número de 'outros empregos antes', pelo 'nível de qualificação profissional' e, subsidiariamente, pelo facto de 'actualmente estar empregado', 'qual a sua situação profissional', 'nível salarial' e 'como exerce a sua actividade profissional actual'. Estes resultados confirmam claramente todos os pressupostos teóricos que avançámos relativamente às lacunas evidenciadas pelo tipo de formação profissional desenvolvida pelas empresas (SÃO AS GRANDES EMPRESAS QUE A REALIZAM, OS SEUS BENEFICIÁRIOS SÃO OS TRABALHADORES MAIS QUALIFICADOS, COM MAIS EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, NÃO

EXISTE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS DESEMPREGADOS NEM PARA OS TRABALHADORES COM UM VÍNCULO LABORAL PRECÁRIO).

Os resultados obtidos pelos professores não se revelaram estatisticamente significativos, como comprovámos na PARTE EMPÍRICA, talvez porque o número de inquiridos foi reduzido (oitenta, 20 de cada Escola).

As ENTREVISTAS às Escolas, Associações de Pais, Autarquias e AERSET confirmaram a crença arraigada no binómio EDUCAÇÃO/DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO e, no caso da CONFAP, a consciência de que a educação e a formação deverão assumir um CARÁCTER MULTIDIMENSIONAL, ou não o serão.

Não foram confirmados empiricamente alguns dos postulados teóricos enunciados, nomeadamente ao nível do *CREDENCIALISMO HARD* (a proporção de trabalhos que requer escassas competências diminui; os mesmo trabalhos exigem mais competências; a educação formal e regulamentar proporciona formação, tanto em competências específicas, como em capacidades gerais, para os trabalhos mais qualificados; aumentam constantemente os requisitos educativos para a obtenção de emprego, e um número cada vez maior de pessoas irá passar mais tempo na escola; ao mesmo tempo, também cresce o número de “empregos” desqualificados e os que subutilizam as qualificações) e *SOFT* (qualquer aumento do nível educativo dos trabalhadores, com escassos rendimentos, terá efeitos poderosos e benéficos sobre o aumento de rendimento desses mesmos trabalhadores), cujas razões se prendem, quanto a nós, à própria lógica de construção dos questionários e entrevistas, fundamentalmente orientados para dar resposta ao objecto central do nosso trabalho:

## EMPREGABILIDADE E CIDADANIA - Expectativas dos Alunos do Secundário face à Inserção no Mercado de Trabalho.

De qualquer modo, todas estas questões nos dão indicações e pistas para futuros desenvolvimentos - a que gostaríamos de dar continuidade - uma vez que estão na base da ligação Educação e Formação/Mercado de Trabalho, bem como sobre a menor robustez de quase todos os aspectos da CIDADANIA, questão a ter em conta ao nível das políticas educativas, para que não se alargue o fosso entre as necessidades do mercado de trabalho, prenhes de *tecnicidade*, e a construção do *cidadão* integral. É o que, por último, *recomendamos*.

Relativamente às políticas educativas que estão a ser seguidas, e de que a actual LBSE é paradigmática, deixamos aqui, em jeito de balanço crítico, algumas recomendações.

Propostas de alteração à Lei de Bases da Educação não faltaram. Mas, apesar dos discursos em contrário, todos os partidos defenderam a mesma política de degradação do ensino público.

Estiveram em discussão pública, promovida pela Assembleia da República, as alterações à Lei de Bases da Educação (LBE) de 1986. Cinco propostas e projectos de lei cobriram todo o espectro parlamentar: Governo, BE, PS, PCP e Verdes. Seria de aguardar uma grande diversidade. Nada disso, como demonstra a comparação das propostas dos diferentes partidos, que aqui apreciamos resumidamente.

*Liberdade de ensinar e de aprender* - Consagrada na LBE de 1986, foi novamente reiterada por todos, mantendo-se a não-confessionalidade/laicidade do ensino público e o seu carácter não ideológico. As únicas diferenças são a afirmação do PSD/PP de que a liberdade de ensinar e de aprender é concretizada no ensino particular e cooperativo

(No público, não? Porquê?) e a aparente omissão no projecto do Bloco do princípio da liberdade de ensinar.

*Objectivos do sistema educativo* - Aqui também a unanimidade foi quase absoluta e mesmo os partidos mais europeístas mantiveram, com ligeiras nuances, o objectivo nacionalista de “defesa da identidade nacional” e de “reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal”. Apenas o Bloco o retirou. Em compensação - pasme-se - o Governo exigiu a inscrição na *letra* da lei da defesa da independência nacional.

*Conselho Nacional de Educação* - Apesar da sua quase invisibilidade, todos os partidos o mantiveram, não alterando também a sua composição, aberta apenas às “forças sociais, culturais e económicas”, à boa maneira corporativa. Somente os Verdes falam “na representação de todos os intervenientes, directos ou indirectos, no processo educativo”, o que é muito vago.

*Obrigatoriedade do pré-escolar* - O ensino pré-escolar passaria a ser obrigatório a partir dos 4 anos, no projecto dos Verdes e do Bloco (que admitiu o direito à educação familiar); ou a partir dos 5 anos, para o PCP. O PS e o Governo (este último, com reservas) mantiveram facultativo o pré-escolar, decisão que - dizem - defenderia os direitos das crianças e dos pais.

*Escolaridade obrigatória* - Aqui se situou a grande e mais insólita unanimidade, pois todos defenderam o seu alargamento dos nove para os doze anos. Em todo o caso, nenhum partido se mostrou preocupado com as inevitáveis consequências nefastas dessa medida, pois nada propuseram para compensar o inevitável abaixamento da qualidade do ensino - atente-se no que sucedeu no 3º ciclo, em termos de abandono escolar, com o alargamento da escolaridade dos seis para os nove anos.

*Acesso ao ensino superior* - Uma óbvia consequência do alargamento da escolaridade obrigatória foi a desvalorização das classificações atribuídas no secundário para efeitos

do ingresso no superior. Daí que o Governo tenha transferido para cada Universidade ou Politécnico a competência de elaborar as provas de acesso e de definir os critérios de ordenação. Os outros partidos mantiveram no essencial o sistema vigente, que já dava a cada estabelecimento do ensino superior uma ampla margem de manobra na seriação dos candidatos. Resultado previsível: vai diminuir ainda mais o papel do secundário público na preparação dos alunos, em favor dos colégios privados e dos centros de explicações.

*Ensino especial e recorrente* - Todas as propostas defenderam a escola inclusiva e que os currículos e a avaliação dos alunos do ensino especial pudessem ser adaptados relativamente aos dos outros estudantes. A única diferença residiu em que PCP e BE defenderam que a adaptação deveria ir para além do ensino básico. Em relação ao ensino recorrente, apesar do escândalo dos últimos anos, todos os partidos concordaram que os planos de estudo e os métodos podem continuar a ser diferentes dos do ensino diurno.

*Currículos e programas* - representaram um outro caso de avassaladora unanimidade. Apesar das polémicas recentes e da apregoada *laicidade*, todos os partidos aprovaram o ensino da Religião e Moral nas escolas públicas, que o Bloco timidamente disse que deveria ser extracurricular. Todos defenderam também em uníssono a existência da área de Formação Pessoal e Social (com educação sexual, formação cívica, ecológica, etc.), de componentes de índole local ou regional nos currículos e que o ensino particular e cooperativo poderia ter currículos próprios. O sistema tradicional de um professor por turma ou por disciplina vai, portanto, ser gradualmente modificado, falando-se cada vez mais (nas várias propostas) em equipas de professores, mesmo no secundário. Um evidente erro, pois conduz à desresponsabilização de cada docente relativamente à qualidade do seu trabalho e à sua relação com os alunos.



*Administração e gestão das escolas* - Todos os partidos concordaram com organismos do tipo conselho municipal de educação a superintender as escolas básicas ou secundárias de cada concelho e aceitaram também os agrupamentos de escolas.

Os políticos parecem ansiosos pela submissão das escolas à *partidarite*, à corrupção e ao nepotismo que grassam no poder autárquico. A única diferença reside no modo de escolha dos gestores escolares: para o Governo, deve haver um concurso público com base em currículo; para a oposição, os órgãos de gestão devem continuar a ser eleitos por professores, alunos, funcionários, pais, etc. Pelos vistos, nem os partidos de esquerda defendem já a gestão democrática de que eram os grandes paladinos. O problema é que as cada vez mais comuns práticas de gestão incompetente e autocrática nada têm a ver com a forma como os gestores são escolhidos, mas sim com a função que é agora atribuída às escolas: meros armazéns de jovens, em vez de locais de aprendizagem e formação de qualidade.

*Formação e avaliação de professores* - Esta é talvez a questão mais polémica do sistema de ensino. Temos um sistema de formação contínua de péssima qualidade e uma progressão na carreira docente em que o aspecto fundamental consiste em fazer as acções de formação necessárias, mesmo que nada tenham a ver com a prática docente. Resultado: um crescente desinteresse dos professores pela melhoria da sua *performance* profissional. Pois bem, desengane-se quem pensa que algum partido pretendeu mudar este negro cenário. Todos foram unânimes na defesa do actual sistema e alguns (PSD/PP e Verdes) chegaram ao ponto de consagrar a formação contínua como um dever e não apenas um direito, como até aqui. Nenhum partido ousou defender que a formação contínua passasse a ser facultativa. Seria esperar demais ...

E poderíamos continuar a enumerar mais sintonias entre as várias propostas. Apesar dos discursos em contrário, todos defenderam a mesma política de degradação do ensino

público e de desresponsabilização da administração central. E, no entanto, nas escolas e nas famílias portuguesas existem opiniões alternativas sobre estas questões. Só que nenhum partido, nenhum deputado, se atreve a apadrinhá-las. Talvez por isso a presente discussão tenha sido tão pouco divulgada. É caso para perguntar de que nos servem, em São Bento, seis partidos e 230 deputados ...

## BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. e BALIBAR, E. (1968), *Lire le Capital*, Paris: Maspero.
- AMBRÓSIO, T. (1999), Educação para o Desenvolvimento, Os Currículos da Educação Básica in Actas do “Forum Escola, Diversidade, Currículo”, Lisboa: Departamento da Educação Básica/Instituto de Inovação Educacional.
- ANAIIS/UIED 2000 (2000) Publicação anual da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- BALES, K., (2001), *Gente Descartável - A nova escravatura na economia global*, Lisboa: Editorial Caminho (Tradução de António Pescada, Título original: *Disposable People - New slavery in the global economy*).
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. (1971). *L'École Capitaliste en France*. Paris : Maspero
- BECKER, G., (1964), *A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, New York: Columbia University Press.
- BELL, D. (1977), *O Advento da Sociedade Pós-Industrial. Uma Tentativa de Previsão Social*, São Paulo: Editora Cultrix.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C., (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C., (1970), *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* , Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. (1974) *Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- CABRITO, B. G., (2002), *Economia da Educação*, Lisboa: TEXTO Editora.
- CABRITO, B. G., (2002), *O Financiamento do Ensino Superior*, Lisboa: EDUCA.
- CABRITO, B. G. (1994), *Formação em alternância: conceitos e práticas*, Lisboa: EDUCA.
- CARNEIRO, R., (2001), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*, Vila Nova de Gaia: FUNDAÇÃO Manuel Leão.

- CARNEIRO, R., CARAÇA, J. e SÃO PEDRO, M. E. et al. (2002), *O Futuro da Educação em Portugal - um estudo de reflexão prospectiva* (4 Vols.). Lisboa: ME/DAPP.
- CASTELLS, M. (1999), *The Information Age: Economy, Society and Culture*, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- CERDEIRA, M. C., (2000/2001), *Relações laborais e reestruturação económica*, Sociologia do Trabalho e da Empresa - Colectânea de Textos de Apoio, Lisboa: ISEG.
- CHAGAS, F., MOURA, K., MOURA, R., NUNES, C., PEDREIRA, J. e SIMÕES, I. (2001), *Evolução das Políticas de Formação nas Empresas*, Lisboa: OEFP..
- CHAGAS LOPES, M. e PINTO, A., (1999), *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Oeiras: CELTA Editora.
- CHAGAS LOPES, M., (1999), *Condicionantes Estruturais e Processos de Decisão Sequencial nas Estratégias de Investimento em Capital Humano*, Lição Síntese para Provas de Agregação, ISEG, Lisboa.
- CHAMPY, J. e HAMMER, M., (1993), in *Reengenharia de Processos*, Rio de Janeiro: Campus.
- COLLINS, R. (1979), *The credential society: an historical sociology of education*, Nova Iorque: Academic Press.
- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2001), *Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação*, Lisboa.
- DELORS, J. et alli. (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Edições ASA, 1996.
- DENISON, E. (1962), *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. New York: Committee for Economic Development.
- DENISON, E. (1967), *Why Growth Rates Differ: Post-War Experiences in Nine Western Countries*. Washington, DC: Brookings Institution,
- DENISON, E. (1989), *Accounting for Slower Economic Growth*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- DURKHEIM, E. (1966), *Éducation et Sociologie*, Paris: PUF.
- ENGELS, F. (1975), *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, Porto: Afrontamento.
- EURYDICE (2000), *Aprendizagem ao longo da vida: a contribuição dos sistemas educativos dos Estados-Membros da União Europeia*, Bruxelas: Unidade Europeia EURYDICE.

- GORZ, A., (1982), *Adeus ao Proletariado*, Rio de Janeiro: Forense.
- GRAMSCI, A. (1978), *Concepção Dialéctica da História*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRUPO DE LISBOA (1994), *Limites à Competição*, Lisboa: Publicações Europa-América, Lda.
- HARVEY, D., (1992), *A Condição Pós-Moderna*, São Paulo: Loyola.
- HAYEK, F. (1980), *Liberdade de Escolher*, Rio de Janeiro: Record.
- HAYEK, F. (1985), *O Desemprego e a Política Monetária*, Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- HAYEK, F. (1987), *O Caminho da Servidão*, Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- HICKS, N. (1995). «Education and Economic Growth». In *International Encyclopedia of Economics Education, second edition* (Carnoy, M. ed.). Cambridge: Pergamon, pp. 192-198.
- HILL, M. M., e HILL, A., (2000), *Investigação por Questionário*, Lisboa: EDI ÇÕES Sílabo.
- HOBBSBAWM, E. (1992), “Renascendo das Cinzas”, in: BLACKBURN, R. *Depois da Queda: O Fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBSBAWM, E. (1992), “Adeus a Tudo Aquilo”. In: BLACKBURN, R., *Depois da Queda: o Fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo*, Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- HOBBSBAWM, E. (1995), *Era dos Extremos: O Breve Século XX*, São Paulo: Companhia das Letras.
- HOUGH, J. (1993). «Educational Finance Issues in North America», *Education Economics*, vol.1. nº 1, pp.35-42.
- HOUGH, J. (1994). «Educational Cost-Benefit Analysis», *Education Economics*, vol.2. nº 2, pp.93-128.
- ITURRA, R., Jornal a “Página da Educação”, Janeiro 2003, p. 30.
- KIKER, B. e SANTOS, M. C. (1991). «Human Capital and Earnings in Portugal», *Economics of Education Review*, vol. 10, nº 3, pp. 187-203.
- KIKER, B., SANTOS, M. C. e OLIVEIRA, M. (1997). «Overeducation and Undereducation: Evidence for Portugal», *Economics of Education Review*, vol. 16, nº 2, pp. 111-125.

KOVÁCS, I. (1998), "Trabajo, cualificaciones y aprendizaje a lo largo de la vida - Ilusiones y problemas de la sociedad de la información", *Sociología del Trabajo*, nº34, Madrid: Nueva Época.

KOVÁCS, I., e CASTILLO, J. J., (1998), *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*, Oeiras: CELTA Editora.

KOVÁCS, I., CARVALHO FERREIRA, J. M. e SANTOS, M. J., in: *SOCIUS Working Papers*, Nº 2/94 - "Mudança Tecnológica e Organizacional: Análise de Tendências na Indústria", pp. 49-50.

LBSE, (2003), Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Assembleia da República, em Dezembro de 2003.

LIMA, L. C., "Recentralização do centralismo", *Jornal "A Página"*, Outubro de 2003, p.21.

LIMA, L. C., *Jornal "A Página"*, Setembro de 2002, p.21.

LINDLEY, R., "Economias baseadas no conhecimento" in AAVV, *Para uma Europa da inovação e do conhecimento - Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*, Rodrigues, M.J., Portugal 2000, pp. 33-77

LIVRO BRANCO SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (1995), *Ensinar e Aprender – rumo à Sociedade Cognitiva*, CE

MARQUES, M.M.F., (1995) , *O Partenariado na Escola*, Cadernos de Organização e Gestão Escolar - 5, Lisboa: Instituto de Educação e Emprego.

MARSHALL, T. H. (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MARX, K. (1975), *Escritos de Juventude*, Lisboa: Edições 70.

MEMORANDO SOBRE A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA (2000), CE

MESQUITA, L., (2000), *Educação e Desenvolvimento Económico -Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MINCER, J. (1974), *Schooling, Experience and Earnings*, New York: Columbia University Press.

MINCER, J. (1979). « Human Capital and Earnings», in *Collected Essays of Jacob Mincer, V.I, Studies in Human Capital*. (Mincer, J. org., 1993). Aldershot: Edward Elgar, pp. 69-97.

O.C.D.E. (2003), *Education at a Glance*.

- PARSONS, T. 1961), “The School Class as a Social System. Some functions in American Society”, in HELSEY, R.H. et al., *Education, Economy and Society*, Nova Iorque.
- PEREIRA, A., (1999), *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*, Lisboa: EDIÇÕES Sílabo.
- PESTANA, M. H., e GAGEIRO, J. N., (2003), *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*, Lisboa: EDIÇÕES Sílabo.
- PISA (2000), *International Project for Students Assessment*, ME/GAVE, 2001
- REDINHA, M. R. G., (1995) *A Relação Laboral Fragmentada - Estudo Sobre o Trabalho Temporário*, col. *Studia Iuridica*, nº12: Coimbra Editora.
- REICH, R., (1993), *O trabalho das nações*, Lisboa: Edições Quetzal.
- RIFKIN, J. (1995), *The End of Work*, New York: Putnam.
- RODRIGUES, M. J., (1991), *Competitividade e Recursos Humanos*, Lisboa: Dom Quixote .
- ROSA, J. C. (1998), “Artº 3º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Direito à Vida, à Liberdade e à Segurança)” in *Repensar a Cidadania nos 50 anos da Declaração*, Lisboa: Editorial Notícias.
- ROSA, J. C. (1998), “Educação para os valores” in *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, nº3 - Nova Série, Junho 98 (número dedicado a “Valores e Educação numa Sociedade em Mudança”), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ROUSSEAU, J. J., (1974), *O Contrato Social*, Mem Martins: Europa América.
- SANTOS, B. de S., (2001), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: EDIÇÕES Afrontamento.
- SÃO PEDRO, M. E. e BAPTISTA, M. (1992), *O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/ME.
- SÃO PEDRO, M. E. et al, (2002), *A Formação de Nível Secundário e a Inserção Profissional*, Lisboa: ME/DES/DAPP.
- SCHAFF, A. (1990), *Sociedade Informática*, São Paulo: Brasiliense.
- SCHULTZ, T. W. (1961) «Investment in Human Capital». *American Economic Review*, nº 51, pp. 1-16.
- SCHULTZ, T. W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.

- SCHULTZ, T. W. (1989). «Investing in People: Schooling in Low Income Countries». *Economics of Education Review*, vol. 8, nº 3, pp. 219-223.
- SCHULTZ, T. W. (1973), *Capital Humano*, Rio de Janeiro: Zahar.
- S.O.S. RACISMO (2002), *A Imigração em Portugal*, Lisboa: Obra colectiva.
- SOUTA, L., (1995), *A escola da nossa saudade*, Porto: Profedições/A PÁGINA.
- STOER, S. R., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (orgs. 2001), Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à “Educação” da Crise, in: *A Sociedade Portuguesa perante os Desafios da Globalização*, direcção de Boaventura de Sousa Santos, Porto: Edições Afrontamento.
- SUPIOT, A., (1999) *Au Delà de l 'Emploi - Transformations du Travail et Devenir du Droit du Travail en Europe*, Paris: Flammarion.
- TAYLOR, F. W., (1911), *Scientific Management*, New York: Harper & Row.
- THUROW, L. (1970). *Investment in Human Capital*. Belmont, California: Wadsworth.
- WALLER, W., (1993), What teaching does to the teachers: determinants of the occupational type, in HARGREAVES, A. e WOODS, P., *Classrooms & Staffrooms: the sociology of teachers & teaching*, Buckingham: Open University Press, pp.160-173 (1ª edição 1932).
- WALLERSTEIN, I. (s/d), *O Moderno Sistema Mundial*, Porto: Afrontamento.
- WEBER, M. (1979), *O Politico e o Cientista*, 3ª edição, Lisboa: Presença.
- WEBER, M. (1992), *Ensayos sobre Sociologia de la Religión*, vols. 1 a III, Madrid: Taurus Ediciones.